

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: B7505 Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

ROZVOJ TVOŘIVOSTI METODAMI DRAMATICKÉ
VÝCHOVY VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

DEVELOPMENT OF CREATIVITY BY DRAMA
TECHNIQUES IN THE AFTER SCHOOL CLUB

Bakalářská práce: 12–FP–KPP– 82

Autor:

Leona Vobrová

Podpis:

Vedoucí práce: MgA. Ivana Honsnejmanová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
75	0	8	1	19	2

V Liberci dne 27. 6. 2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Leona Vobrová**
Osobní číslo: **P10000133**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Rozvoj tvořivosti metodami dramatické výchovy ve školní družině**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Ověření přínosu lekcí DV při rozvoji tvořivosti ve školní družině

Požadavky:

- analýza ŠVP školní družiny ZŠ Zákupy
- vytvoření a ověření vlastního programu
- aktivní konzultace
- studium literatury
- čerpání z internetových zdrojů

Metody a techniky dramatické výchovy: - pozorování skupiny

- reflexe

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Kotátková Soňa a kolektiv. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. 1. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9

Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha : IPOS, 1998. 200 s. ISBN 80-7068-103-9

Morganová, Norah; Saxtonová, Julia. Vyučování dramatu : Hlava plná nápadů. 1. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4

Vágnerová, Marie. Vývojová psychologie. 1. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

Marušák, Radek; Králová, Olga; Rodrigézová, Veronika. Dramatická výchova v kurikulu současné školy : Využití metod a technik. 1. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4

Vedoucí bakalářské práce:

MgA. Ivana Honsnejmanová

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce:	Rozvoj tvořivosti metodami dramatické výchovy ve školní družině
Jméno a příjmení autora:	Leona Vobrová
Osobní číslo:	P10000133

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 06. 2013

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala MgA. Ivaně Honsnejmanové za cenné rady a připomínky a veškerý čas při vedení bakalářské práce.

Poděkování patří i mé rodině za poskytnutou pomoc při studiu a psaní této práce.

V neposlední řadě chci poděkovat mému manželovi za trpělivost a oporu po celou dobu studia.

Anotace

Hlavním tématem této bakalářské práce je rozvoj tvořivosti metodami dramatické výchovy ve školní družině.

Tvořivost pokládám za velmi důležitou pro rozvoj dětí mladšího školního věku. Domnívám se, že školní družina nabízí vhodný prostor pro tento typ činností. Tato práce proto nabízí různé aktivizační metody a techniky, problémové úkoly a cvičení vyžadující samostatnost a vedoucí k tvořivosti.

V teoretické části jsou vytyčeny základní pojmy týkající se vývoje dětí mladšího školního věku, jejich schopností, dovedností a začleňování do společnosti. Dále jsou zde popsány možnosti rozvoje tvořivosti zejména metodami dramatické výchovy. Teoretickou část uzavírá popis činností školní družiny a možností jak je tvořivě uchopit.

V praktické části je na základě pozorování vybrané skupiny dětí navržen program na rozvoj tvořivosti ve školní družině. Dále je zde popsán proces realizace programu a jeho hodnocení jak z hlediska cílů, dětí, lektora. Závěr se věnuje posouzení vhodnosti, účelnosti, možnostem využití dramatické výchovy pro rozvoj tvořivosti ve školní družině.

Klíčová slova:

Školní družina, mladší školní věk, tvořivost, drama, spolupráce

Annotation

The main topic of this thesis is the development of creativity by methods of drama in a school club.

I consider creativity very important for the development of children of primary school age. I believe that the after-school club offers suitable preconditions for this type of activity. This thesis therefore offers different activation methods and techniques, problematic tasks and exercises requiring independence and leading to creativity.

The theoretical part is dedicated to the basic terms related to the development of children of primary school age, their abilities, skills and inclusion into society. These are followed by a description of possibilities and potential for development of creativity in particular methods of drama. The theoretical part ends with a characterization of activities in after-school clubs and possibilities how to carry them out creatively.

The practical part is based on the observation of a selected group of children followed by a project of the program for the development of creativity in after-school clubs. Further the process of program implementation and evaluation in terms of goals, children, and the teacher, is described. The conclusion is devoted to assessment of the relevance, effectiveness, potential uses of drama for the development of creativity in after-school clubs.

Keywords:

After-school club, junior school age, creativity, drama, cooperation

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Vývojová psychologie u dětí mladšího školního věku.....	10
1.1 Vývoj základních schopností a dovedností	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	12
1.3 Emoční a socializační vývoj	12
2. Tvořivost.....	15
2.1 Tvořivost a rodina.....	15
2.2 Tvořivost a škola	16
2.3 Faktory ovlivňující tvořivost	18
2.4 Průběh tvůrčího myšlení.....	19
3. Dramatická výchova	21
3.1 Cíle a prostředky dramatické výchovy	22
3.2 Vybrané principy a hodnoty DV	23
3.2.1 Tři roviny DV	25
3.3 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy	26
3.3.1 Dramatická výchova a tvořivost	28
4. Charakteristika činnosti školní družiny	29
4.1 Kompetence ve školní družině	29
4.2 Činnosti ve školní družině	30
4.3 Vybrané činnosti školní družiny z pohledu rozvoje tvořivosti.....	32
4.4 Specifická činnost ve školní družině - SOCIÁLNÍ UČENÍ.....	38
PRAKTICKÁ ČÁST	40
5. Analýza Školního vzdělávacího programu školní družiny při ZŠ a MŠ Zákupy	40
5.1 Charakteristika školního vzdělávacího programu pro ŠD při ZŠ Zákupy.....	40
5.2 SWOT analýza.....	46
6. Vlastní program na rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku ve ŠD.....	47
6.1 Charakteristika a potřeby skupiny na základě pozorování	47
6.2 Cíle programu na rozvoj tvořivosti.....	48
6.3 Návrh programu.....	48
7. Realizace programu	49
7.1 Lekce první – Poznáš kamaráda?	49
7.2 Lekce druhá - Hraj se svým kamarádem	53
7.3 Lekce třetí – Komunikuj.....	56
7.4 Lekce čtvrtá - Výtvarně se vyjádři	59
8. Zhodnocení programu na rozvoj a podporu tvořivosti	62
8.1 Hodnocení z hlediska lektora	62
8.2 Hodnocení z hlediska fungování skupiny.....	62
8.3 Hodnocení z hlediska dětí.....	63
8.4 Jak hodnotím sebe jako lektora	63
ZÁVĚR.....	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Téma bakalářské práce – Rozvoj tvořivosti metodami dramatické výchovy ve školní družině jsem si vybrala proto, že tvořivost pokládám za velmi důležitou pro rozvoj dětí mladšího školního věku.

Velmi mě zajímají různé aktivizační metody práce a zejména otázka: jak rozvíjet tvořivost metodami dramatické výchovy.

Již několik měsíců docházím na praxi do školní družiny, kde mohu děti pozorovat a získávat tak povědomí o jejich potřebách, dovednostech, zájmech a vztazích.

Na základě tohoto pozorování a studia odborné literatury jsem se rozhodla navrhnout, realizovat a zhodnotit program podporující a rozvíjející tvořivost v oddělení školní družiny.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Cílem teoretické části je přiblížení prostředí a cílů školní družiny jako instituce, potřeb žáků mladšího školního věku, problematiky tvořivosti a metod dramatické výchovy.

V praktické části se zabývám charakteristikou kolektivu, se kterým chci lekce realizovat, dále návrhem programu na podporu a rozvoj tvořivosti, jeho realizací a zhodnocením.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývojová psychologie u dětí mladšího školního věku

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 117).

Na rozdíl od dospívajícího dítěte, u kterého je většinou důležité vědět, co je „správné“, školák se zaměřuje na to, jak to je, a menší dítě je svým myšlením, vnímáním i jednáním závislé na svých přáních a fantazii. Školák potřebuje chápat věci a okolní svět „doopravdy“. Tuto charakteristickou vlastnost u školního dítěte pozorujeme zejména v jeho mluvě, kresbě, písemném projevu, četbě i samotné hře.

Zpravidla je školák zpočátku závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) povědí - to je realismus **“naivní”**, a teprve o něco později dítě začíná být kritičtější, a tedy pak i jeho přístup ke světu **„kriticky realistický“** – to už se hlásí blízkost dospívání.

Dítě i ve školním věku je a chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu – není tedy jen pasivní obětí vlivu vnějších podmínek. Rodina a škola, jež dítě nutí jen k přejímání poznatků a způsobů chování, nevyhovuje jeho psychickému zaměření a nevyužívá tak jeho možností vývoje. *“Dítě chce věci prozkoumat, a to skutečnou, reálnou činností (později v dospívání prozkoumává věci i v mysli)” (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 118).*

Je dokázáno, že nejhůře se učily ty děti, které přijímaly jen slovní výklad učiva, lépe pak děti, které viděly znázornění vztahů i na obrázcích, nejlépe ale ty děti, které navíc k výkladu a ilustracím měly možnost pracovat a experimentovat s materiálem k tomu určeným.

1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

„Vývoj pohybových i ostatních schopností je ovšem do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý – zatímco před jeho začátkem a opět na jeho konci lze většinou pozorovat větší nebo menší růstové zrychlení“ (Langmaier, Krejčířová, s. 120).

„Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika.“ Pohyby začínají být rychlejší, svalová síla větší a zejména se nápadně zlepšuje koordinace pohybů celého těla. S tím samozřejmě roste zájem o pohybové hry, které vyžadují vytrvalost, sílu a obratnost a také zlepšování sportovního výkonu.

„Motorické výkony nezávisí ovšem jen na věku, ale i na vnějších podmínkách – jsou-li vhodně podporovány, vykazují rychlejší a dokonalejší vzestup“ (Langmaier, Krejčířová, s. 120).

Tělesně slabší děti, nebo rodiči od sportu omezované podávají pak nižší výkony, pohybové aktivity se málo rozvíjejí, nebo se také zájem o ně ztrácí úplně. Malí nebo slabí chlapci se často stávají samotáři a některé neurotické projevy nebo poruchy chování mají svůj kořen právě zde. Někteří ale dokážou své nedostatky kompenzovat jiným způsobem – ať ve školní práci či pomocí jiných aktivit, kde mohou svoje vlohy nejlépe uplatnit. Tady se pak otevře možná cesta, jak těmto jedincům pomoci, ať už ji poskytne učitel, rodiče nebo třeba lékař.

„Také smyslové vnímání – druhá složka senzomotorické aktivity - se v tomto věku soustavně vyvíjí. Je to složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti. Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – pozorujeme ve školním věku právě z tohoto hlediska výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 120).

Vedle motoriky a vnímání se také v tomto období výrazně vyvíjí řeč, která řídí lidskou činnost a podporuje další nový rozvoj v oblasti chování a prožitku. Počet slov je už na začátku školní docházky značný a dále pak souvisle stoupá.

„Hurlocková např. uvádí průměrný počet slov při vstupu do školy asi 20 000, v šesté třídě již 50 000 slov, ale rozdíly mezi dětmi jsou obrovské, a tak musíme počítat s tím, že jde vždy jen o hrubý odhad“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 122).

Řeč se rychleji rozvíjí také již zmíněným rozvojem paměti, která už není tolik závislá na okamžitých afektech, jež u předškoláků nejvíce určují výběr přijímaných informací a způsob jejich zpracování. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je pak ve školním věku stabilnější (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 123).

1.2 Kognitivní vývoj

Vztah mezi různými ději chápe dítě jen tam, kde vychází ze své vlastní činnosti, tedy na názorné rovině. A pokud mu dáme příležitost k zacházení s věcmi v okolí samostatně, podporujeme tak vývoj myšlení a zároveň jeho odpoutání od bezprostředního názoru. *„Předškolní dítě je už také schopno řešit některé problémy jen v mysli, pokud si je může představit, tj. vyvolat paměťové stopy dřívějších vjemů. Avšak teprve na počátku školního věku – podle Piageta kolem sedmi let – je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě“* (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 127).

Výkony dětí bývají velmi často závislé také na motivaci a jiných faktorech osobnosti. *„V každém případě je dnes zřejmé, že rodina a mateřská škola už v předškolním věku a škola na samém začátku vzdělávání mohou cílenými postupy podstatně podpořit výstavbu logického myšlení dítěte, tedy přispět k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích“* (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 128).

„Sám pojem inteligence – který ve svém vysvětlení mentálního vývoje užívá i Piaget – bývá definován různě, nejčastěji snad jako schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů. I prakticky definovaná inteligence – jako „to, co měříme našimi inteligenčními testy“ – během celého školního věku roste (přesněji řečeno roste počet správně vyřešených úloh a složitost zvládnutých problémů.). (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 129)

1.3 Emoční a socializační vývoj

Dítě se do lidského společenství výrazně začleňuje vstupem do školy. Své vlastní způsoby chování se učí dítě modelovat podle významných osobností, jimiž nejsou už pouze jeho rodiče, ale přibývají k nim stále více učitelé a také spolužáci. To, jak reaguje dítě na druhé děti, má jiný ráz, než jak reaguje na dospělé; dítě k dítěti je bližší svými vlastnostmi, zájmy i svým postavením mezi ostatními. Proto jen ve skupině dětí se může učit těm důležitým sociálním reakcím, jakými jsou spolupráce, pomoc slabšímu, soutěživost, ale také soupeřivost.

Ve skupině třídy se stejně staré děti učí ještě lepšímu porozumění, novým názorům a přáním, potřebám jiných lidí – stále více se prohlubuje jejich schopnost sociálního

porozumění. Souběžně s tím také narůstá schopnost volního sebeřízení nebo seberegulace.

„Schopnost emoční seberegulace je obecně významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou – děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 131).

V předškolním období byl už v základech vytvořen vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace. Školní začátečník si tedy už do školy s sebou nese zvnitřněné elementární normy (kontroly) sociálního chování (kdy ví, co se smí a co nesmí, co je zakázáno a co dovoleno) a rovněž i základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí – „dobré“ a co nežádoucí – „zlé“).

Vývoj morálního vědomí a jednání – chápání a jednání podle mravních norem a hodnot - však závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na kognitivním vývoji, tedy schopnosti poznávat a řadit věci.

Morálka předškolního dítěte a většiny školních začátečníků je podle Piagetovy teorie **heteronomní** – tedy, že je určována druhými - pomocí příkazů a zákazů dospělých, zejména rodičů a pak také učitelů. Ze začátku školního věku (kolem 7-8 let) se morálka dítěte stává **autonomní** – tady už dítě uznává a pokládá určitá jednání za správná, nebo nesprávná, bez ohledu na názor dospělého. Tak se už dítě v této důležité oblasti mravního hodnocení a jednání stává nezávislé a k dospělým kritičtější. *„Některé novější výzkumy – a v souhlase s nimi i naše vlastní studie (Langmaier, Langmaierová, 1977) – však nasvědčují tomu, že záměrné výchovné techniky nejsou pro vývoj mravního jednání dítěte tak rozhodující jako skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu **autentický způsob interakce** mezi všemi členy rodiny“* (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 136).

Kde si mohou lidé volně sdělovat svá přání a pocity (**„skutečná vzájemnost“** – L. C. Wynne), vyvíjí si pak samo dítě snadněji autonomní morálku vyššího stupně. Avšak tam, kde se pocitová vzájemnost nevyvine a kde si každý žije sám dle svého (**nedostatek vzájemnosti**), nebo kde lidé jednají tak, jako by si rozuměli, přitom však jsou jejich pocity odlišné (**„pseudo-vzájemnost“**), tam pak morální vývoj ustane na heteronomním stupni nižším.

Další složkou procesu socializace je osvojování sociálních rolí (očekávaných vzorců chování). Dítě se ve škole zvnitřňuje s novou rolí žáka a poznává také roli učitele. V roli

spolužáka se učí novým způsobům chování jako je i možnost pomoci v případě potřeby a solidarita.

Dítě si osvojuje i více uvědomuje sebepojetí a sebehodnocení ze svého postavení i z různých rolí, jež přijímá. Kolem třetího roku začíná dítě o sobě mluvit v první osobě a užívat slůvka „já“. V předškolním věku tomuto „já“ pak dítě začíná připisovat diferencované vlastnosti, ale vlastní uvědomělé sebehodnocení se plně rozvíjí až teprve ve školním věku a zvláště intenzivně bývá prožíváno v období dospívání.

Sebehodnocení dětí předškolního věku se ještě dost proměňuje a závisí na okamžité situaci, ale po osmém roce již začíná být úroveň sebehodnocení více stabilní. Pro duševní zdraví je pozitivní hodnocení sama sebe velmi významné. Pro kladné sebehodnocení je důležitý i **atribuční styl** - to, jak vnímáme příčiny svých nezdarů nebo úspěchů. *„Realisticky pozitivní sebehodnocení umožňuje atribuční styl, který připisuje úspěch vlastním schopnostem a snaze, ale nezdar vidí jako příležitost k učení, protože chyby plynou z příčin, které může člověk sám ovlivnit (např. zvýšením úsilí nebo stanovením realističtějšího cíle)“* (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 139).

Rodiče u dítěte dosáhnou posílení sebehodnocení spíše tím, že mu dají najevo, že jeho úspěch je ve značné míře výsledkem jeho snahy a schopností. A jeho chyby jsou pak hlavně příležitostí k dalšímu učení a růstu.

„Sebesocializace je alternativní pohled na socializační proces, který nevylučuje socializační vliv významných osob v prostředí dítěte, ale doplňuje jej. Dítě si samo vytváří určitou „teorii“ o sobě. Tato „teorie“ je pak základem jeho pojetí vlastní identity“ (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 140).

Pro poznávání světa věcí a začlenění do společnosti byla nejdůležitější činností v předškolním věku především hra, kdežto nyní je důležitá vedle ní i skutečná práce. Schopnosti provádět úkoly pro zamýšlený cíl, jež nevyplývají z okamžitých potřeb nebo nejsou samy o sobě příjemné, jsou jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu a rychle rostou již v počátku školní docházky. *„Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát“*. Hra je pro zdravý vývoj osobnosti nezbytná i ve školním věku a měly by pro ni být vytvořeny podmínky.

„To ovšem neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá a lákavá jako hra a že by hra nemohla být stejně vážná jako práce a nepřispívala k výchově“.

Jen v tomto smyslu může být „škola hrou“ a „hra školou života“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 139-141).

2. Tvořivost

„Learn by doing. – Uč se tím, že to děláš.“ John Dewey

„Tvořivost odkrývá to, co je před námi, ale nevidíme to skrze zvyk.“ A. Koestler

*„**Tvořivost** neboli **kreativita** (z lat. *creo* = tvořím), či **invence**, je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Ta se projevuje jako vynalézavost, jako vznik něčeho nového, originálního, popř. tvůrčím řešením problémů“*

(WIKIPEDIA - otevřená encyklopedie. 2013).

Tvořivost můžeme také nazvat jako schopnost, pro kterou jsou typické duševní procesy vedoucí k nápadům, teoriím, uměleckým formám, výrobkům, jež jsou neotřelé a jedinečné.

Důležitým prvkem v tvůrčí činnosti je **inspirace** – moment nalezení řešení, formulování hypotéz; příznivý stav, kdy dojde k rozhodujícímu kroku v tvůrčím řešení problému.

Tvořivost byla dlouho pokládána za mimořádnou schopnost, nebo také za vrozenou vloh (danou Bohem), která se objevuje pouze u výjimečných jedinců (vědců, vynálezců, umělců,...). Ve skutečnosti je ovšem tvůrčí řešení nejvíce závislé na souhrnu rozsáhlých zkušeností. Okamžik inspirace nebo geniální nápad pak vznikne dlouhou prací tvůrce nebo skupiny lidí. Nejvíce pak záleží na dovednostech, zkušenostech, vědomostech, vytrvalosti i odpovědnosti.

2.1 Tvořivost a rodina

Rodina má nejsilnější vliv na rozvoj tvořivosti. Počátky dynamického vzestupu se objevují kolem 8-10 let. Mladý člověk má k aktivitě větší motivaci. Neustálým cvičením tvůrčí činnosti můžeme pokles těchto schopností oddálit až do velmi pozdního věku. Je ovšem těžké uhodnout, jak je vůbec vliv věku silný. Rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými autory mohou také spočívat v rozdílném pojetí tvořivosti.

Možnosti k příznivému rozvoji tvořivosti:

- koníčky a zájmy (např. hra na nástroj, zpěv, různé kroužky)
- pochvala za každou tvůrčí činnost, kde pak dítě pocítuje důvěru ke své činnosti a rodičů o výsledky jeho práce, kterou by mělo vést samostatně;
- nezahlcovat děti informacemi bez vlastní interpretace (mj. i filmová a televizní tvorba)
- pro zdravý psychický vývoj by horní hranice času stráveného u televize neměla být překročena - u dětí mladšího školního věku 20-30-ti minutami denně, u starších školáků hodinou denně;
- nepřetěžovat dítě, nevnučovat mu své vlastní ambice, lepší je nechat dítě vybrat si, čemu se chce věnovat;
- neorganizovat dítěti čas, dítě se musí samo naučit již od dětství se svým časem hospodařit;
- dopřát dítěti volný čas, snění, hraní nebo dělání zdánlivě neužitečných věcí, když by se zrovna „mělo učit“;
- podporovat v dítěti přiměřené sebevědomí, jeho aktivitu, pocit důvěry ve svou osobu, myšlenky nebo nápady se schopností se rozvíjet a tvořit;
- potlačovat strach z neúspěchu, chyby, ze špatné známky, nenutit dítě k práci, ke které má odpor;
- potlačovat negativní emoce – stres, hněv, úzkost, úlek.

2.2 Tvořivost a škola

Žáci by ve škole neměli získávat jen určité znalosti, měli by být připraveni pohotově se přizpůsobit novým situacím, jež život přináší a umět využít získaných poznatků novým způsobem, samostatně a aktivně myslet, hledat nová řešení. Autokratický postoj učitele k žákům v mnohém tlumí rozvoj jejich tvořivosti. Tento učitel uznává jen svůj názor za správný a nepřipouští diskusi, odsunuje projev samostatnosti žáků a často zesměšňuje. Nepřipustí, že by se sám mohl mýlit a vytváří nesprávný názor i v možné neomylnosti žáka. Žáci pod jeho vedením pak získávají zkušenost, že je účelné vyhnout se chybě a posměchu, pokud se budou držet uznávaných autorit a tradičních postupů a názorů.

Techniky tvůrčí práce a metody tvůrčího vyučování

Pro rozvoj tvořivosti musí učitel ve třídě navodit tvořivou aktivitu, nejlépe zadáváním problémových úkolů, projektů apod. U žáků by měl vyvolat aktivizující činnost. Proces kreativity se skládá ze tří částí – aktivity, tvořivosti a samostatnosti. Tvořivost se sama nejlépe rozvíjí pomocí aktivity a samostatnosti.

Nejznámějšími **technikami tvůrčí práce** jsou: brainstorming, funkční asociace a mnoho dalších.

Brainstorming neboli „myšlenková smršť“ - metoda řešení problémů v týmu, kde se k jejímu uplatnění sestavuje řešitelský tým. Měl by představovat uvolněné a přátelské setkání rovnocenných řešitelů. V začátku je přesně a jasně formulována otázka a také cíl, k němuž je směřováno. Pak všichni společně vymýšlejí možná řešení, která zaznamenává zapisovatel. Průběh řídí moderátor a snaží se o co největší aktivitu v týmu.

Funkční asociace – rozbor charakteru dané věci nebo jevu. Asociujeme věci, jež mají aspoň částečně podobnou funkci (lžíce – zednická, jídelní, bagr) nebo jevy mající stejný princip, ale probíhající v jiných podmínkách.

Tvůrčí metody vyučování

Problémové a badatelské metody – k vysoce efektivním a účinným metodám patří učení se řešením problému, které je pomocí vlastní řešitelské aktivity výrazným kladným stimulem vědomostí a tvůrčích schopností. Problémové metody používáme tam, kde chceme naučit žáky obecně platné zákonitosti. V dětech tím pěstujeme sebedůvěru, aktivitu, tvořivost a radost z poznání. Badatelské metody jsou metodami v pomezí problémového učení a dramatických metod a docílíme jimi většího zájmu o předmět a tím i lepších výsledků.

Týmová a skupinová práce – žáci jsou sami ve skupinách nuceni si vzájemně pomáhat a radit. V týmu musejí přijmout odpovědnost za splnění svého úkolu, tým je hodnocen jako celek. Nikdo si tak nenechá výsledky vlastní práce kazit lajdáctvím druhých, nebo nepřipustí za někoho jeho práci dělat.

Programové vyučování – používá se zejména při problematice přeplněných tříd. Programem je uspořádání učiva dle daných kritérií, látka je rozdělena na určité kroky, které se dají dobře zvládnout. Žák tak postupuje po etapách a vždy po vyřešení určitého úkolu hned zjistí, zda vyřešil problém správně a látku tak pochopil, či nikoliv. Podle toho pak dál postupuje - buď jde k dalšímu kroku, nebo řeší předešlý úkol znovu. Tato metoda předpokládá vlastní tempo žáka a umožňuje snadnou kontrolu žáka a učitelovo hodnocení.

Dialog – může být mezi učitelem a žákem nebo učení se prostřednictvím dialogu. Dialog vede pouze omezená skupina lidí, nejlépe s méně než pěti účastníky a nejvíce s osmi až dvanácti členy. Lze se jím jednak naučit argumentovat, ale také vést konstruktivní při. Děti se učí dedukovat závěry, klasifikovat informace a hájit vlastní názor.

2.3 Faktory ovlivňující tvořivost

➤ Sociální faktory

Rodina je nejvlivnějším činitelem z hlediska tvůrčích schopností. Důležitý je životní styl rodičů a intenzivní věnování se zájmům, které rodiče společně s dětmi sdílejí. Rodiče by měli dětem dávat najevo svou důvěru a důvěru v poctivost, měli by svého potomka respektovat v jeho myšlenkách, pocitech, podporovat jeho zájmy a také se o ně zajímat. Hlavní je věnovat dětem dostatek pozornosti a zároveň jim poskytnout určitou svobodu. Nepochybně děti ovlivňuje i **škola** – ta však kreativitu spíše potlačuje.

„Většina dětí je přirozeně zvědavá a vyznačuje se značnou představivostí. Z výzkumu na Harvardské univerzitě tvrdí Gardner, že období od dvou do sedmi let je kritickou dobou pro uvolnění či zablokování tvořivosti a uměleckých schopností. Jakmile děti docházejí nějaký čas do školy, začne být většina z nich opatrnější a ztrácí své novátorství“ (Dacey, J. S., Lennon, K. H., 2000, s. 64).

Dítě nemá již tolik možností se bezprostředně vyjádřit, je ovlivňováno a více usměrňováno, což většinou vede k redukci představivosti a originality dětí. Žáci, kteří kladou nečekané a originální otázky autoritářskému učiteli bývají často pokáráni za

rušivé chování. I spolužáci mohou omezovat tvořivost, neboť se jedinci bojí vybočovat z řady třeba kvůli posměchu ostatních.

➤ *Psychologické faktory*

Osobnostní rysy jsou také důležitými faktory osobnosti a tudíž nepostradatelnou součástí tvůrčího procesu. Výzkum tvořivosti uvádí, že tvořiví lidé bývají nezávislí, soustřediví, dominantní, silní tahouni. U dětí, které nemají alespoň některé z těchto vlastností, existuje jen malá pravděpodobnost, že budou v dospělosti výrazně tvořivou osobností. Významnými vlastnostmi pro tvůrčí proces jsou: tolerance vůči dvojznačnosti, flexibilita, stimulační a funkční svoboda, preference zmatku, ochota riskovat, prodleva uspokojení, oproštění od stereotypu sexuální role, odvaha a vytrvalost.

➤ *Biologické faktory*

Schopnosti člověka se utvářejí již v okamžiku početí, což se děje v mozkových buňkách - makroneuronech. Hormony a růst neuronů určuje již rané prostředí, v němž dítě vyrůstá. Nejpodstatnější období je mezi prvním a druhým rokem života. Tyto biologické faktory jsou tedy také ovlivňovány sociálními a psychologickými podmínkami a samy je ovlivňují (volně dle Dacey, J. S., Lennon, K. H., 2000, s. 165). Tvořivost patří k základům lidského bytí a konání, tvořivé prvky v nás prostupují celý život.

2.4 Průběh tvůrčího myšlení

Tvůrčí myšlení nemusí být projevem mimořádného výsledku práce, ani není výsadou „nadaných“.

Je k němu však zapotřebí velké množství specifických vlastností a schopností osobnosti. Schopnosti tvůrčího myšlení se opírají o fantazii a intuici.

Průběh tvůrčího řešení má čtyři fáze:

- přípravu,
- seznámení se s problémem,
- inkubaci (doba, kdy problém zraje),
- iluminaci (vhled, správnost řešení, okamžik osvětlení).

Vlastní princip tvůrčího myšlení a fantazie však spočívá v nedokonalé reprodukci a propojení obrazů v naší paměti. Vybavování z paměti nebývá dokonalé, původní informace k nám přijde v nedokonalé, změněné podobě a až v dalších myšlenkových krocích si ji opravujeme a dočišťujeme podle našich pravidel.

Fantazijní tvorba nedokonalou reprodukcí dotvoří do podoby odlišné od původní. Jde tedy

o tzv. „nepovedené vzpomínání“.

Tvořivost proto koresponduje s naší schopností využití náhodných produktů nedokonalé reprodukce.

Při intuitivním myšlení pracují obě hemisféry mozku synchronně, každá však jiným způsobem řeší tentýž úkol. Dominantní hemisféra (u praváků - levá) pracuje více v oblasti verbální, pravá pak v neverbální. Myšlení u dominantní hemisféry se nazývá – algoritmové, vertikální nebo diskursivní, myšlení u nedominantní hemisféry nazýváme intuitivní, horizontální nebo laterální.

Algoritmové myšlení klade důraz na správnost, snaží se najít jeden správný výsledek. Intuitivní myšlení preferuje bohatost, vyvozuje více alternativ, práce nás baví, je pro nás hrou, prožitkem, hledáním. K cíli dojdeme zdánlivě mimochodem. Algoritmové myšlení nás vede k cíli, intuitivní myšlení nelézá cestou různá řešení. Mozek pracující algoritmově potřebuje přesnost myšlení, jednotlivými kroky vyústí v jedinou správnou odpověď. Mozek pracující intuitivně připouští nepřesnosti nebo poruchy při stavbě kroků, dochází k více různým výsledkům, kde není správnost zaručena.

Oba typy myšlení se navzájem doplňují. Lidské myšlení by mělo být obojím myšlením rovnovážně prolínáno.

Užití intuice a bohatá fantazie nesou základ tvůrčího myšlení. Abychom své myšlenky dokázali uvést v čin tvůrčího jednání, je potřeba velkého množství vlastností osobnosti.

Tvořivost by se měla stát stejně jako inteligence jedním ze základních měřítek výkonových vlastností člověka.

Lidé tvořivě činní, kteří svých schopností využívají k tvorbě nových hodnot, mají řadu shodných projevů. Bývají energičtí, originální, samotářští, mají pohyblivé myšlení, jsou kritičtí a cílevědomí. Mívají široké zájmy, hluboké znalosti, nezávislé postoje, celkový nezájem o průměrný způsob života. Jsou to lidé, co často a hluboce sní, mívají živý

kontakt s nevědomím, pociťují prožitek z přemýšlení, mají schopnost nacházet problém i při malé inspiraci, je pro ně typická intelektuální pohrouženost.

„Tvořiví lidé mají už jako děti neobvyklé, iniciativní plány, jsou houževnatí při realizaci vlastních myšlenek a už od dětství bývají pro oblast svého působení hluboce zaujati“ (HOUŠKA, T., 2007).

3. Dramatická výchova

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci“ (Machková, 1998, s. 32).

„Dramatická výchova patří do oblasti činnostního učení, to znamená, že dítě se učí formou aktivního poznávání, v průběhu kterého získává zkušenost použitelnou v dalším životě“ (Svobodová, Švejnová, 2011, s. 47).

Dítě si z činnosti odnáší prožitek, jenž pak ovlivňuje jeho chování a postoje v podobných životních situacích. Činnost, kterou dítě prožívá, by měla mít charakter hry a dítě by do ni nemělo být nuceno, ani být za hru hodnoceno.

„Aristotelés v Poetice odvozuje slovo **drama** od řeckého drán – jednat“. Základem dramatu a dramatičnosti je „vzájemné jednání osob“ přičemž jednání je „názorná akce osoby, jež má působit na osobu jinou...“ (Machková, 1998, s. 32).

*„Pojem **drama** tedy vystihuje podstatu nejen dramatu jakožto umění, ale i pedagogické disciplíny, která klade důraz na aktivitu, zaměřuje pozornost na akci. Až druhou v pořadí (byť důležitou) je otázka, zda se ono vzájemné jednání postav bude odehrávat jen uvnitř skupiny, nebo na jevišti pro diváky, tedy jako divadlo“* (Machková, 1998, s. 32).

Z dramatického umění přejímá dramatická výchova zejména samo své jádro a opodstatnění. Divadlo a drama jsou světem fikce, „smluveným světem“ vytvářeným prostřednictvím skutečných osob nebo věcí; je to představování, děláni jako, jako

kdyby, modelování komunikace v materiálu, komunikace samé, pokus nebo model „v životní velikosti“ (Machková, 1998, s. 33).

U nás se termín **tvořivá dramatika** začíná ujímat po roce 1990 a vznikem samostatné katedry divadelní fakulty AMU také název **výchovná dramatika**. V roce 1924 vzniká hnutí tvořivé dramatiky na Severozápadní univerzitě v Evanstonu v USA. Jeho zakladatelka Winifred Wardová dosáhla podpory děkana školy evanstonské univerzity a s ním pak společně získala i místní školské orgány. Místo a rok vzniku tvořivé dramatiky není pouhou náhodou. V té době patřilo USA k živým ohniskům reformní pedagogiky, kde měl významný vliv hlavní představitel pragmatické pedagogiky John Dewey.

3.1 Cíle a prostředky dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy (dále jen DV) jsou pedagogické, prostředky dramatické

Hlavní výchovně vzdělávací cíle DV:

- osobnostní a sociální rozvoj,
- výchova tvořivé a vnímavé osobnosti,
- emocionální rozvoj,
- rozvíjení komunikativních dovedností,
- rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti,
- schopnost kritického myšlení,
- sebepoznání a sebekontrola,
- estetický rozvoj v oblasti kultury a umění,
- zvládat postupy a prvky dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své myšlenky, city, názory a postoje,
- vychovávat citlivého a poučeného diváka a čtenáře,
- objevovat a případně rozvinout umělecký talent.

Prostředky DV:

Základem je dramatické umění – divadlo. Jeho nezaměnitelnou podmínkou je jednání ve fiktivní situaci – „tady a teď“. V tom tkví tedy podstata divadla a odlišení od

ostatních uměleckých oborů. Bezprostřední divadelní zážitek je pomíjivý, nikdy ho nelze opakovat, stejně jako není možné opakovat prožitou životní situaci.

Z dramatického umění přejímá DV situaci – dramatickou situaci, aby se mohl děj odvíjet.

V jednání musí být přítomen dramatický prvek – rozpor nebo konflikt. Jeho řešením vzniká dramatický děj odvíjející se podle síly rozporu nebo konfliktu. Pokud se nabízí dvě nebo více řešení, vzniká dramatické napětí.

Dramatická výchova má svůj systém průpravných her a cvičení, které používá k posílení osobních i sociálních dovedností:

- hry a cvičení na seznámení a uvolnění,
- prostorová cvičení,
- rytmická cvičení,
- hlasová cvičení,
- cvičení na rozvoj pozornosti,
- rozvoj smyslového vnímání,
- rozvoj fantazie a představivosti.

3.2 Vybrané principy a hodnoty DV

Princip tvořivosti a fikce

Každý pedagog by měl nabízet a zároveň respektovat princip tvořivosti a fikce. Přijímat od dětí originální nápady, nechat je plynule utvářet, hledat další možnosti a variace (podpora flexibility) a v poslední fázi dokončit činnosti tak, aby pro dítě byly uchopitelné a uživatelské. K tomu je zapotřebí kreativita samotného učitele jako předpoklad k rozvoji tvořivosti dětí. Paradoxem však je, že příliš kreativní učitel, který se snaží

o naplnění svých nápadů a plánů, může pak tvořivost dětí omezovat tím, že nevěnuje pozornost jejich nápadům a zájmům. Pro rozvoj dětské tvořivosti je optimální kombinací empatický pedagog schopný naslouchat a podporovat nápady dětí, jež pak přenesou do svých pedagogických záměrů (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 52).

Obrazotvornost a tvořivost

Další z klíčových hodnot dramatické výchovy, která podporuje fantazii a rozvíjí vlastní nápady, je *rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti*. Tyto psychické funkce a schopnosti jsou spojeny s uměním, vyjadřují vztah k životu, lidem a činnostem různého druhu.

Dále se zde uplatňuje schopnost kritického myšlení, kam patří situace ve hře, sociální role při řešení problému a jiné okolnosti vyžadující myšlení.

Zkušenost

„Důležitou skupinu hodnot výchovné dramatiky tvoří emocionální rozvoj – tj. zkušenost s různými emocemi, city, učení nenechat se ovládat a manipulovat“. Sem patří i zdravé uvolnění emocí a kontrolované emocionální vybití.

„Dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrolě, umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí založené na vědomí své ceny pro druhé“ (Machková, 1998, s. 53).

Vzniká pak osobní jistota a mizí pocity, které vedou k sebepozorování. Pak i neprůbojné nebo méně úspěšné dítě má v dramatu možnost cítit se úspěšným, potřebným pro druhé a projevit tak své specifické schopnosti. Zejména má příležitost se vyjádřit v situaci, kdy bude přijímáno a tím má šanci jistotu získat. A zároveň je zde příležitost i pro ty příliš sebejisté a dominantní děti, aby se naučily brát ohled na ostatní, respektovaly je a tím pochopily, že nikdo není ve všem nejlepší.

Estetický rozvoj, umění a kultura

„Poslední významnou skupinu cílů a hodnot představuje estetický rozvoj, umění a kultura“ (Machková, 1998, s. 54).

Hráči při veřejném vystoupení však poznávají i jiné složky divadla, jako režii, scénografii, scénickou hudbu, osvětlování, kostýmování, líčení - tak se postupně učí vytvářením inscenací rozumět divadlu jako vnímavý a chápající divák.

„Ačkoli je tvořivé drama primárně soustředěno k účastníkovi, zabývá se stejně jako divadlo základními životními konflikty a nabízí mladým hráčům první ochutnání magie a fikce divadla“ (Machková, 1998, s. 55).

3.2.1 Tři roviny DV

Dramatická výchova obsahuje tři základní roviny, které se v praxi prolínají a nelze je oddělovat:

Osobnostní rozvoj

Ve hře a cvičení se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují zábrany, vnímání a schopnost objevování sebe sama i okolního světa se stává citlivější. Prohlubují se a obohacují pohybové dovednosti a schopnosti pohybového výrazu, rytmické cítění, plynulost a barvivost mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost, tvořivost a obrazotvornost.

Sociální rozvoj

V dramatických improvizacích, hrách a cvičeních se rozvíjí schopnost kontaktu, slovní a mimoslovní komunikace, pěstuje se umění vzájemně si naslouchat, prohlubuje schopnost skupinové citlivosti, vcítění, spolupráce a důvěry. Rozvíjí se také schopnost orientace

v běžných nebo méně běžných životních situacích i mezilidských vztazích, schopnost rozhodovat a svobodně jednat a zároveň odpovědně.

Dramatická hra

Dramatické improvizace založené na mezilidském kontaktu a komunikaci, setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.

Při dramatických hrách a improvizacích se může dítě vyjadřovat jak vlastním tělem, tak s použitím různých pomůcek nebo materiálů (může použít i jednoduché loutky nebo hračky), které dětem pomocí hračky navodí přirozenou hru, pomáhají odstranit zábrany, rozvíjejí fantazii a obohacují výrazové možnosti.

Výsledným prvkem v dramatu může být i představení, jež je prostředkem k obohacení výchovných prvků, vypracování detailů a odpovědnosti před veřejností.

Dramatická výchova přejímá tyto divadelní prvky:

- fikci,
- principy stavby dramatu,
- hru v roli, včetně charakterizace,

- znakovost,
- princip pravdivosti,
- časové a prostorové omezení.

3.3 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy

Mezi základní metody DV patří improvizace a interpretace.

Improvizace neboli „hraní bez scénáře“ je samovolný projev, zvláště umělecký, tvořený bez přípravy „spatra“. Jeho jádrem je spontaneita vznikající na místě, přímo v procesu.

Interpretace je výklad nebo předvedení určitého díla, jež se snaží interpret tvůrčím způsobem předat posluchači.

Improvizace poskytuje příležitost vyzkoušet si nové neprožité situace v kontrolované podobě. Liší se od interpretace, která hráče nutí hledat výraz pro – v improvizaci vzniká vše současně, scénář i provedení.

Improvizace bez dramatického děje

Svým charakterem jsou zařazovány k průpravným hrám a cvičením.

Nemají dramatický děj, tedy nejde v nich o řešení konfliktů nebo problémů, ale spíše o přínos určitých dovedností a také o uspokojení některých psychických a fyzických potřeb. „Ze všech druhů improvizací mají nejbližší k volné napodobivé hře dětí, jako je hra na prodavače, na školu, hra na zvířátka apod.“ Děti mají možnost vstupovat do rolí a prozkoumat ji zevnitř, tedy jaké to je být prodavačem nebo učitelem,...

„Velmi důležitá je v těchto improvizacích přípravná fáze, při níž se děti učí modelovat určité situace a jejich prostředí.(jak bude vypadat prodejna, co v ní bude, jak se bude chovat prodavač, jak nakupující, apod.)

Improvizace bez dramatického děje jsou vhodné zejména pro děti předškolního a mladšího školního věku“ (Machková, 1998, s. 72).

Improvizace s dramatickým dějem

Je určena dramatickou situací, která nutí hráče hledat příčiny a nějakým způsobem je řešit.

Mají zdroj dramatického napětí v rozporu či konfliktu, jsou postaveny na dialogu a jednání, nabízejí hráčům situace a role.

Další pomocné metody DV

Pantomima je pohybový projev, při němž člověk bez pomoci řeči vstupuje do role a stává se někým nebo něčím jiným. Jde o dramatickou hru beze slov. Základem jsou představy, z nichž pohybový projev vyrůstá. V dramatické výchově umožňuje projev zejména těm hráčům, kteří mají problém se slovním projevem (mají zábrany, chybí jim slovní zásoba nebo plynulost řeči). Pohybem a pantomimou se pěstuje smysl pro rytmus a prostorové cítění, rozvíjí se schopnost vyjadřovat se věcně a úsporně.

Horká židle je technikou, při níž ten, kdo sedí na židli, by měl pravdivě odpovídat na všechny otázky, co jsou mu předloženy.

Rozhovor s imaginární postavou může být dialogem, v němž kdokoliv z přítomných může imaginární postavě položit otázku a opět kdokoliv z přítomných může na ni za imaginární osobu odpovědět.

Hra v roli znamená převzetí role někoho jiného s vlastní představou odpovídajícího chování. Umožňuje hráčům vyzkoušet si nejrůznější životní situace a získat tak zkušenost založenou na vlastním prožitku.

Metoda simulace je přenosem sama sebe do fiktivní situace - „já v této situaci“.

Hra v roli i simulace jsou podmíněny svobodným a spontánním jednáním bez obav z možných postihů, jelikož neprobíhají doopravdy.

Reflexi a hodnocení mnohdy zařazujeme i v průběhu hry, například po skončení nějaké složité situace nebo ve chvíli, kdy hledáme další nejoptimálnější řešení či když jsme dospěli k určitému předělu v dramatu.

Reflexe

Volná reflexe je založena na spontánním projevu účastníků sdělováním jejich bezprostředních prožitků a pocitů (nejčastěji ústně, ale možno i v písemné nebo výtvarné formě)

Řízená reflexe je vedená a strukturovaná otázkami učitele a může být provedena též v písemné a výtvarné formě.

Reflexe a hodnocení by se však neměly týkat pouze hráčů, stejně důležitá je i vlastní reflexe pedagogické práce: Splnila hra svůj úkol? Co nového dětem přinesla? Co se jim nepovedlo a proč? (Machková, 1998, s. 103).

3.3.1 Dramatická výchova a tvořivost

„Základním atributem dramatické výchovy je tvořivost. To znamená, že její proces nemůže být ukončen či ohraničen žádnými metodami, technikami ani průpravnými hrami. Dramatická výchova se nikdy nemůže vejít do nějaké „šablony“, podle které bychom měli pracovat. Vždy to bude tvůrčí, jedinečný a neopakovatelný proces hledání a objevování“ (Machková, 1998, s. 118).

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova má jako hlavní princip – tvořivost, je vhodné používat dramatickou výchovu jako metodu při tvorbě programů zaměřených na tvořivost.

4. Charakteristika činnosti školní družiny

Školní družina (dále jen ŠD) je zařízení školy pro výchovu dětí mimo vyučování. Neměla by být chápána jako služba na hlídání dětí, ani jako pokračování školního vyučování. „*Pedagogická práce ve školní družině má svá specifika – dětem zabezpečuje odpočinek, rekreaci, ale i zajímavé využití volného času*“ (Balková, 2006, s. 9).

Činnost dětí ve školní družině by měla rozvíjet dovednosti důležité pro společenský život dítěte a pomocí výchovných aktivit mimo vyučování ho vybavit žádoucími vědomostmi, dovednostmi a také postoji. V družině se děti učí žít s ostatními vlivem vzájemné spolupráce a tolerance. Družina by měla také napomáhat posilovat osobnost každého jedince, pomoci mu dosáhnout úspěchu. Největší roli zde hraje povzbuzování, použití vhodné motivace, radost

z činnosti, ctižádost, povzbuzování a také zvědavost. Důležitou úlohou školní družiny je také prevence sociálně patologických jevů. A nesmíme zapomenout na to, že dítě, kterému právě skončilo vyučování, netouží někde v klidu sedět a „být hodné“!

„*Práce školní družiny je zcela samostatnou oblastí vzdělávací činnosti a řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času*“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 10).

„*Školní družina je součástí školy a podílí se na realizaci Školního vzdělávacího programu. Klíčové kompetence jsou v její činnosti zaměřeny především na výchovu. Díky vytvořeným programům dochází k určitému propojení s činností školy a tím bývá posilována motivační i obsahová stránka u mnoha aktivit*“ (Holešovská, 2009, s. 14).

4.1 Kompetence ve školní družině

Činnost školní družiny by měla vést k získávání určitých **kompetencí**. Kompetence lze chápat jako specificky integrované vzdělávací cíle. Je to soubor schopností, znalostí, dovedností a postojů, které potřebují jedinci pro svůj osobní rozvoj a začlenění do společnosti.

„*Školní družina je součástí školy a podílí se na realizaci Školního vzdělávacího programu. Klíčové kompetence jsou v její činnosti zaměřeny především na výchovu.*

Díky vytvořeným programům dochází k určitému propojení s činností školy a tím bývá posilována motivační i obsahová stránka u mnoha aktivit“ (Holešovská, 2009, s. 14).

Mezi rozvíjené a posilované kompetence patří:

- *kompetence k učení,*
- *kompetence k řešení problémů,*
- *kompetence komunikativní,*
- *kompetence sociální a personální,*
- *kompetence občanské,*
- *kompetence pracovní,*
- *kompetence k naplnění volného času* - jako specifikum pro zájmové vzdělávání.

4.2 Činnosti ve školní družině

„Školní družina slouží výchově, vzdělávání a rekreaci žáků“. Svou funkci naplňuje také činností odpočinkovou (činnost klidová, zájmové a rekreační aktivity) ale i přípravou k vyučování.

Odpočinkové činnosti mají za úkol odstranit únavu. Patří sem nejen činnosti, které zařazujeme do denního režimu nejčastěji po obědě, nebo před vyučováním ráno pro děti, které brzy vstávají, ale také činnosti, jež zařazujeme dle potřeby kdykoliv během dne. Klid může dítě využít na lůžku nebo lehátku, tuto funkci však mohou plnit také stolní či námětové hry nebo jiné klidové činnosti, čtení pohádky apod. Jejich začlenění do režimu ŠD je velmi důležité, neboť plní zejména psychohygienické poslání.

Důležitý je ale také **aktivní odpočinek** (rekreační činnosti), který slouží k celkové regeneraci. Patří sem náročnější pohybové, sportovní, turistické a manuální prvky. Tyto činnosti měly být realizovány převážně co nejvíce venku ve skupinách – organizované, nebo jako spontánní činnost. Spontánní činnosti a hry mohou být akčnější, což nepovažujeme vždy za nekázeň, nýbrž za možnou relaxaci po soustředění se ve vyučování.

K odpočinku ale slouží také různé **zájmové činnosti, které** rozvíjejí osobnost dítěte a umožňují dětem jak seberealizaci (popř. kompenzaci možných školních neúspěchů), tak i další rozvoj pohybových dovedností. Můžeme je zařadit jako činnost skupinovou nebo individuální, jako aktivitu organizovanou nebo spontánní, vždy ale nejlépe

s uspokojením a radostí. Děti, které ze svého zájmu vyvinou vlastní aktivní činnost, zahánějí tak pocity nudy a nenaplněné doby. „*Nenaplněnost volného času žáci často kompenzují zástupnými činnostmi virtuální reality, gamblerstvím nebo agresivitou či destrukcí okolí. Říká se, že nejohroženější skupinou sociálně patologickými činnostmi jsou děti bez zájmu*“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 16).

Zájmové činnosti se rozdělují z hlediska časového trvání na krátkodobé, dočasné, přechodné a trvalé. Podle stupně koncentrace je rozlišujeme na jednostranné a mnohostranné. Dle společenských norem na žádoucí a nežádoucí. Podle obsahu pak na činnosti společensko-vědní, pracovní-technické, přírodovědně-ekologické, esteticko-výchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické. A významné místo mají dnes i činnosti spojené s výpočetní technikou.

✓ Zájmové činnosti **společenskovědní**

Patří sem činnosti vedoucí k poznání aktuálního společenského dění, historických souvislostí, pěstující vztah k mateřskému jazyku a vlasti; dále pak výchova k rodičovství, partnerství, společenská výchova, jazykověda a sběratelství.

✓ Zájmové činnosti **pracovní-technické**

Obohacují vědomosti o technické poznatky a jejich aplikaci, napomáhají ke zdokonalování manuálních dovedností a prohlubují zájem o tvořivou práci žáků. Pracovní-technické činnosti by měly podporovat touhu dětí po aktivním uplatnění v oblasti techniky a rozvíjet představivost a technické myšlení. Přispívají také k profesní orientaci žáků.

✓ Zájmové činnosti **přírodovědné**

Prohlubují vědomosti o dění v přírodě a pěstují vztah k její ochraně, rozvíjejí zájem o chovatelství a pěstitelství. U nejmladších dětí by tyto činnosti měly vycházet ze schopnosti osvojit si poznatky o rostlinách, živočiších a neživé přírodě a dovedností v péči o ně.

✓ Zájmové činnosti **esteticko-výchovné**

Formují a utvářejí estetické vztahy dětí ke společnosti, k přírodě a jejím hodnotám. Jsou zaměřeny na rozvoj výtvarného, literárního, hudebního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování, výchovu vkusu a rozvoj tvořivosti. Patří sem kulturní akce, přehlídky činností, výstavy, vycházky,... a významné jsou zvláště vlastní tvořivé aktivity.

✓ Zájmové činnosti **tělovýchovné, sportovně-turistického zaměření**

Prispívají k fyzické zdatnosti, rozvoji pohybových schopností, psychické odolnosti. K rozvoji všestrannosti by měla být činnost zaměřena na vybrané prvky atletiky, gymnastiky, sportovních her a turistiky. Je vhodné zařadit i plavání, bruslení, lyžování a jiné netradiční sporty (jako např. frisbee, laktos, florball,...)

4.3 Vybrané činnosti školní družiny z pohledu rozvoje tvořivosti

POHYBOVÉ A TĚLOVÝCHOVNÉ AKTIVITY

Jsou jednou z dominantních činností ve školní družině. Patří sem pohybové dovednosti, jako je chůze, běh, jednoduché ovládání míče (koulání, kopání, házení), prostná a jiná cvičení. Ale také posílení pozitivního vztahu k pohybovým aktivitám, znalost pravidel a základů sportovních her, zásady fair play a soupeření, spolupráce.

Součástí většiny tělovýchovných aktivit je výkon. Výkon, soutěžení a výsledek upevňují kázeň.

Organizace aktivit

„V ranních družinách se doporučuje zařazovat cvičení a hry zaměřené na vytváření příjemné a pohodové atmosféry, protažení a relaxace. Nedoporučuje se větší zatížení, spíše vhodné „nabuzení“ organismu žáků na dopolední činnost ve škole“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 90).

V odpoledních družinách se po odpočinku zařazují aktivity pohybové. Těch je nepřeberné množství - od hraní jednotlivých dětí až po různé kreativní společenské aktivity nebo hry ve skupině se všemi dětmi. Hry mohou být řízené vychovatelkou, nebo si děti mohou samy volně hrát v prostoru. Družiny na venkově a družiny ve městě však mají poněkud odlišná specifika. Při městských družinách jsou pohybové aktivity většinou realizovány na hřištích, v parcích, sadech, kdežto na venkově má vychovatelka možnost s dětmi jít do lesa, na louku nebo k řece.

Je tedy žádoucí využít dané možnosti podle potřeby a charakteru hlavní činnosti. Výbornými aktivitami jsou cviky na stimulaci správného držení těla, napodobivé cviky, dechová cvičení, nebo kreativně kooperační a iniciativní aktivity.

Realizace pohybových aktivit

Příprava na pohybové aktivity by měla mít systém. Je nezbytné vypracovat plán a podle něj se také řídit a dodržovat pravidla. Cvičení (zejména delší) mají být prováděna v pohodlném cvičebním úboru. Další hygienickou zásadou při pohybových cvičeních je nejprve zahřát organismus než jej zatížíme a dodržovat základní hygienu a přiměřenou zátěž.

Podpora tvořivosti

Kreativně kooperační aktivity umožňují velmi intenzivní zapojení všech dětí, zejména těch méně aktivních a fyzicky zdatných. Zde potom nehraje největší roli výkon nebo prvky soupeření, ale pozitivní výchovný výsledek. Každý jedinec se může podílet na tvorbě nové pohybové aktivity nebo hry. Ve hrách jsou také řešeny rozpory mezi výhrou a prohrou, kde se snažíme každému umožnit obě varianty k řešení životních situací.

Při pohybu v přírodě lze také do pohybových aktivit cíleně zapojit prvky ekologické výchovy.

VÝTVARNÉ ČINNOSTI

Do výtvarné výchovy nepatří jen výtvarné projevy, ale také činnosti, ve kterých se uplatňuje estetický vztah – společné hry, různé typy vycházek, práce s literaturou, kulturní či sportovní akce a jiné. „*Všechny tyto činnosti přinášejí nové emocionální zážitky a snadno se stávají motivací pro výtvarnou činnost*“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 96).

Při odpočinkové činnosti dáváme prostor pro spontánní výtvarné činnosti jako je volná kresba, jednoduché ilustrace apod. Rekreační činnosti využíváme k typu soutěží „kreslíme do písku, na asfaltu, do sněhu“, tvořivé hry s vlastnoručně vyrobenými pomůckami, tvoření konkrétních prostorových situací v přírodě nebo vytváření náčrtů pro další práce (pastel, fix, kresba tuší, dřívkem).

Zážitky ze zájmových činností bývají inspirací při výtvarném projevu k tematickým pracím. Například přírodovědné vycházky jsou podnětem k rozvoji výtvarného vnímání a objevování skutečnosti nových estetických stránek (výrobky z přírodních materiálů apod.)

Pracovně-technická zájmová činnost je spojena s výtvarnými pracemi v materiálu (práce s textilem, papírem a jiným materiálem). Je třeba učit děti pozorně se dívat kolem sebe, aby objevovaly nové a zajímavé věci vytvořené přírodou a tvořily pak zajímavé věci z různých materiálů.

Podpora tvořivosti:

Výtvarná činnost je procesem objevování výrazových prostředků a výtvarných postupů. Je také projevem skrytých tvořivých schopností směřujících k osobnímu sebevyjádření. Děti tak svojí potřebou vyjádřit se objevují výtvarné možnosti a poznávají souvislosti mezi tvarem a materiálem předmětů, experimentují s barvami, objevují výtvarný rytmus.

S využitím písma, barev, struktury apod. vytvářejí vlastní dekorativní řešení (tvorba pozvánek, přáníček).

Kromě výtvarných výsledků je zde důležitá radost z vlastní činnosti, zájem a zaujetí prací, soustředění, dětské pocity a dojmy.

RUKODĚLNÉ ČINNOSTI

Jsou významné zejména pro rozvoj jemné motoriky dětí. Pomáhají dětem naučit se soustředit na práci a dovést ji k vytyčenému cíli.

Tyto činnosti se rozdělují podle použitého materiálu, kterým může být papír, textil, přírodní materiál, modelovací hmota,...

Z přírodního materiálu lze použít kůru, různé plody, šišky, listy, slámu, větvičky, kameny aj. S tímto materiálem můžeme nacvičovat navlékání, propichování, slepování, svazování, stříhání, lisování, tvořit koláže, figurky, náramky a jiné dekorace.

S modelovací hmotou učíme žáka mačkat, hníst, koulet, vykrajovat, ubírat a modelovat základní tvary. Používáme plastelínu, modelovací hlinu, modurit, sádro, těsto a nástroje pro daný materiál. Modelovat se dá i venku z písku nebo sněhu.

S textilem procvičujeme vyšívání, háčkování, šití nebo uzlování. Žáci se učí navléknout jehlu, vyšít základní a ozdobné stehy, pracovat s přízí, provázkem, s odstřížky.

Je možno pracovat se stavebnicemi konstrukčními (Lego, Merkur, Duplo aj.) spojovacími (Unicef), plošnými (mozaiky, puzzle, geometrické tvary) nebo prostorovými (kostky).

Podpora tvořivosti

„Rukodělné činnosti se velkou měrou podílejí na rozvoji tvořivosti dítěte a na rozvoji některých charakterových vlastností, jako je trpělivost, pečlivost, přesnost, cit pro materiál, estetické a prostorové cítění“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 99).

Jejich prostřednictvím dítě získává nové zkušenosti a praktické dovednosti.

Rozvojem pracovních dovedností se tyto podílejí na připravenosti žáka k práci.

Poznatky

o materiálu a přírodninách, informace o pěstování a poznávání rostlin přispívají k rozumové výchově žáka a rozvíjejí představivost.

Tvořivost se u dětí lépe rozvíjí, pokud zařazujeme náměty, u kterých mohou hledat svá vlastní originální řešení a nápady bez použití vzoru nebo šablony.

HUDBA A TANEC

Hudba ve školní družině slouží k poslechu, tanci a hlavně hudebnímu projevu pěveckému a instrumentálnímu a měla by být chápána jako součást života, který je s hudbou krásnější a bohatší.

„Zpěv a hra na nástroje bývá nejlepším živým hudebním projevem“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 104).

Když škola hudební výchově věnuje jednu hodinu týdně, má pak školní družina možnost „zpívat jen tak“ a tím udržovat v paměti písničku, která pak navozuje příjemnou atmosféru po celý den. Zazpívat si mohou děti na vycházce, při čekání na oběd, nebo jen tak kdekoliv.

Doprovod s hudebním nástrojem je pro děti velmi lákavý. Mezi ně patří celá řada bubínků, hůlky, tamburíny, prstové činely, triangly, různá dřívka, melodické zvonkohry, xylofony.

„Při správné volbě může některý z těchto nástrojů obstarat doprovod k písničce nebo v rukou vychovatelky doprovodit cvičení, chůzi, pochod nebo tanec“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 105).

U menších dětí věnuje vychovatelka pozornost rytmickým říkadlům, která jsou předchůdcem písniček.

Podpora tvořivosti:

Schopnost tvořit podněcuje zejména zmíněné nástroje. S dostatečnou zásobou rytmických říkadel a písniček pak vytvářejí vlastní melodie. Vychovatelky by měly dokázat vést děti ke spontánní chuti zpívat a probouzet zájem o hudbu. A pokud k tomu občas zahrají na kytaru, tak tím určitě obohatí a podpoří zpěv dětí. Lze také pomocí písniček s pohybovým projevem vytvářet blízký vztah mezi dětmi s možností vyjádřit se různými tanečními prvky

PŘÍRODOVĚDNÉ A VLASTIVĚDNÉ ZÁJMOVÉ ČINNOSTI

V praxi školní družiny probíhají většinou venku a jsou vymezeny cíly ve třech oblastech:

- 1. rozumová oblast** - rozšiřování vědomostí, poznatků a jejich praktické uplatnění, rozvoj poznávacích procesů (vnímání, představivost, myšlení), pozorovacích schopností, zájmů.
- 2. citová oblast** – vztahy k přírodnímu a sociálnímu prostředí, rozvíjení intelektuálních citů (objevování nového, radost z poznávání), estetických (prožívání krásy přírody), morálních (rozlišení dobra a zla ve vztahu k životnímu prostředí, památkám, přírodě).
- 3. volní oblast** – vedení dětí k podílu na ochraně životního prostředí a schopnosti přiměřeně zasáhnout v případě jejího ohrožení nebo poškozování.

Přírodovědné zájmové činnosti ve školní družině tvoří okruhy:

- pozorování přírodních objektů – zaměřují se na objekty živé i neživé přírody při odpočinkových a rekreačních činnostech (rostliny, živočichové, horniny, meteorologické jevy a jiné);
- pěstitelství – zařazují se aktivity podle podmínek družiny (květinářství, zelinářství, bylinkářství,...);
- Chovatelství – je možné navštěvovat výstavy, exkurze,...;
- ochrana životního prostředí – formování harmonického vztahu dítěte s prostředím.

Mezi vlastivědné zájmové činnosti patří pozorování a poznávání historických památek a objektů, seznamování se s dílem a životy osobností regionu,...

Podpora tvořivosti:

Je dobré zjistit, co děti v této oblasti zajímá a hovořit s nimi na toto téma. Často se objevuje touha dítěte mít tvora a pečovat o něj a cítit od něj lásku a vděčnost. Kontakt dítěte se zvířetem podporuje zejména citovou stránku dítěte. Je také vhodné u dětí podporovat vztah k životnímu prostředí (péči o okolí, prostředí školy, sběrem druhotných surovin, plodů...) seznamovat je se způsoby její ochrany pomocí různých aktivit.

LITERÁRNĚ-DRAMATICKÁ ČINNOST

Dramatická výchova poskytuje přímé zkušenosti, kde dítě získává zejména prožitky a pocity, které jsou spojeny s navozenou situací.

Cílem DV je rozvoj osobnosti, tvořivosti, představivosti, komunikativní dovednosti a pochopení dějů, které dítě obklopují.

Ve školní družině se naskytá nemalé množství využití prvků DV. Jsou to různá cvičení na rozehrátí, soustředění, uvolnění - ty pomáhají zbavit se napětí a zábran.

První skupinou jsou hry s pohybem nebo fyzickou námahou, jako třeba hra "na babu" s různými obměnami ze zásobníků dramatických her. Další skupinou jsou psychomotorické hry, kde se děti soustřeďují na své tělo a pocity z pohybů nebo činností a třetí skupinu tvoří hry na soustředění pozornosti (např. hra jedna-dva-bum).

Pro nastartování jsou dobré zejména hry s poznávacími procesy- např. cvičení smyslového vnímání (hledat danou barvu v místnosti, různá hmatová cvičení) na procvičení paměti (Kimovy hry) nebo tvořivosti (hry se slovy nebo básněmi – abecední básně, povídky, odpovědi na různé otázky typu: „Co nelze na poušti? “nebo s hádankami obrázků: „Co by to mohlo být?“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 109, 110).

Dále sem patří různá cvičení na techniku řeči (artikulace hlásek, modulace řeči, dynamika), která podporují srozumitelnost řeči (jazykolamy, tichá pošta,...).

Cvičení na rozvoj komunikativních dovedností je vhodné zařazovat častěji a jejím úkolem je zejména uvolnění mluvního proudu, zvýšení bohatosti a plynulosti řeči.

Důležité je také procvičování různých dialogů, což podporuje naslouchání.

„Předpokladem účinnosti dramatických her a cvičení jako hlavního odpoledního zaměstnání je plynulost práce. Nejdůležitější je navodit správnou tvořivou atmosféru. Tématem může být pojem, slovo, nebo vhodný úryvek z literatury. Důležité je uspořádání dramatické činnosti: 1. rozehrátí a uvolnění, 2. zklidnění, soustředění, 3.

hlavní téma, 4. rozhovor, sdělení zážitků, reflexe, 5. uvolnění a zhodnocení“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 112).

Jako hlavní téma lze použít hry s kontaktem, komunikační nebo charakterizační hry (různé pantomimy, hry na výměnu rolí).

Ve školní družině je nejvhodnější celoroční dramatická činnost, která může vyústit ve veřejné vystoupení. „*Pro psychiku dětí je veřejné předvedení velmi důležité, poskytuje jim uspokojení a pocit sounáležitosti*“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 111, 112).

Náplní školní družiny je i poslechová činnost spojená s následnými otázkami nebo rozhovorem o textu, práce s knihou nebo časopisy – to podporuje výchovu ke čtenářství.

Podpora tvořivosti

Vychovatelka by měla být pozorná a vnímat návrhy dětí, podněcovat je komentáři a nápady k aktivitě, vyhledávat další nové možnosti a žádné jejich nápady neodsuzovat. Děti by měly samy vyhledávat potřebné informace, aby měly možnost improvizovat nebo předvést nějaký děj.

4.4 Specifická činnost ve školní družině - SOCIÁLNÍ UČENÍ

Významným prvkem práce ve školní družině není jen žákův výkon, ale zvláště pak kvalita jeho sociálních vztahů k vrstevníkům.

Žáci mají být vedeni k osvojování sociálních dovedností. K nim patří tyto sociální kompetence:

- schopnost vyjádřit odlišný názor, než jaký zastávají ostatní;
- schopnost umět požádat o laskavost osobu ve svém sociálním okolí;
- schopnost zahajovat rozhovor s dospělým, nebo jiným spolužákem;
- schopnost odmítnout návrh, pokud s ním nesouhlasím;
- schopnost druhého pochválit;
- schopnost pochvalu přijmout;
- schopnost požádat o pomoc při řešení nějakého problému;
- schopnost odolat tlaku vrstevníků při nevhodném chování

(Hájek, Pávková, 2007, s. 84).

Sociální učení jako forma pedagogicko-psychologického přístupu má tyto části:

- 1/ modelování (ve smyslu učení nápodobou),
- 2/ hraní rolí,
- 3/ zpětnou vazbu,
- 4/ přenos získaných sociálních zkušeností do každodenního chování žáka.

1/ **Modelování** je specifická forma imitačního chování a ve školství velmi rozšířená metoda výchovně-vzdělávacího působení

Typy modelování:

- *odporované učení* forem chování - děti pozorují a napodobují ostatní (např. v oblékání, formou řeči, projevy chování),
- *zástupné učení* – pozorování vzorce chování druhých s následnou odměnou nebo trestem;

2/ **Hraní rolí** je formou sociálního učení, kde žák převeze určitou roli, která mu není vlastní a snaží se podle dané role chovat;

3/ **Zpětná vazba** poskytuje informace, jak si dítě počínalo v daných situacích, jaký byl jeho výkon a zda odpovídal modelovému chování;

4/ **Přenos sociálních dovedností** a zejména jejich užívání při pobytu ve ŠD (Hájek, Pávková, 2007, s. 85, 86).

Podpora tvořivosti

Sociální učení u dětí rozvíjí zejména vzájemnou komunikaci a spolupráci nejen mezi dětmi, ale i s vychovatelem a ostatními. Umožňuje formou hry vstupovat do různých sociálních rolí a učit se sociálním funkcím. Naučí se vnímat role dětí a řídit tak svou vlastní činnost. Tvůrčí činnost zde prohlubuje způsob chování žáka a utváření jeho osobnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Analýza Školního vzdělávacího programu školní družiny při ZŠ a MŠ Zákupy

5.1 Charakteristika školního vzdělávacího programu pro ŠD při ZŠ Zákupy

Snažíme se připravit každého jedince pro život ve stávající společnosti a prostřednictvím aktivit výchovy mimo vyučování ho vybavit žádoucími dovednostmi a postoji.

Cíle vzdělávání

- rozvíjení osobnosti člověka, zodpovědné, svěbytné, svobodné
- rozvíjení schopnosti komunikovat, vést otevřenou komunikaci
- rozvíjení smyslového vnímání
- rozvíjení citových vztahů v chování žáků
- utváření kladného vztahu rodič - dítě
- získávání všeobecného přehledu v návaznosti na učivo 1. stupně
- vyhledávání informací
- rozvíjení pohybu, uvolnění, relaxace
- rozvíjení individuálních schopností
- účelné trávení volného času
- získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí, jeho ochrana
- dodržování bezpečnosti a ochrana zdraví
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- uplatňování svých práv a uplatňování povinností
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- tolerance a ohleduplnost k jiným lidem a kulturám

Formy vzdělávání

a) Pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost

Tato činnost se realizuje formou pravidelné činnosti přihlášených žáků v oddělení školní družiny. Náplň činností je rozdělena do rozumové výchovy, literární výchovy, výtvarné výchovy a pracovních činností, hudební výchova a tělesné výchovy a je zpracována v týdenních plánech školní družiny.

b) Spontánní činnosti

Spontánní aktivity jsou zahrnuty do denního režimu oddělení – ranní hry, polední klidové činnosti, odpolední hry a činnosti při pobytu venku.

c) Příležitostné formy vzdělávání:

Drakiáda, Mikulášská besídka, vánoční besídka, maškarní karneval, pohádkové putování, družinový atletický trojboj, návštěva Zákupského zámku, opékání vuřtů, čarodějnice, kuličkáda, cesta za pokladem, celoročně se děti zúčastňují závodů pořádaných v rámci Zákupských sportovních her.

Délka a časový plán zájmového vzdělávání

Plán je rozvržen do 4 bloků na roční období: podzim, zima, jaro, léto. Je realizován jako celoroční hra pro děti pod názvem „Cesta za zvířátky“ a pro starší děti s názvem „Cesta za pokladem skřítků“.

Pravidla: - Cesta za zvířátky má 5 domečků se zvířátky:

1. dům: Dům moudré sovy – dům pro rozumovou výchovu a vědomostní soutěže
2. dům: Dům ptáčka slavíčka – dům zpěvu, hudby, tance a pohybu
3. dům: Dům opičky – dům sportu a tělesné zdatnosti
4. dům: Dům ovčí babičky – dům literární činnosti a jazykové dovednosti
5. dům: Dům pejska a kočičky – dům rukodělných a tvořivých činností

Pravidla: - Cesta za pokladem má 5 okének:

1. dům: Okénko skřítků Mudrocha – pro rozumovou výchovu a komunikativní aktivity
2. dům: Okénko skřítků Vrzala – pro zpěv, hudbu, tance a pohyb
3. dům: Okénko skřítků Skákala – pro sportovní a tělesné aktivity
4. dům: Okénko víly Ryšavěny – pro literární činnosti a jazykové dovednosti
5. dům: Okénko skřítků Chramostejlíka – pro rukodělné a tvořivé činnosti

Každý domek a okénko skrývají 4 úkoly na jeden měsíc. Úkoly jsou zaměřené k ročnímu období. Za každý splněný úkol dostanou děti na konci měsíce obrázek daného zvířátka z domečku či skřítky, kde úkol plnily. Není podmínkou v jednotlivých úkolech vyhrávat, ale zúčastňovat se jich. I to je považováno za splnění úkolu. Získají-li děti plný počet zvířátek či skřítků, získávají i odměnu.

Náplň jednotlivých bloků:

a) blok – podzim

Rozumová výchova: blízké okolí školy a škola, bezpečné chování v okolí školy, příroda na podzim, zvířata v lese, stromy v parku v lese, stromy v sadu a na zahradě, ovoce, zelenina, hlodavci, moje rodina – členové.

Literární výchova: básničky a říkadla s podzimní tematikou, dramatizace pohádek, veršované pohádky, bajky o zvířátkách, bajka-pohádka.

Výtvarná výchova a pracovní činnosti: kreslení, malování, lepení, vystřihování, modelování

/ drak, ježek, ovoce, zelenina, deštník, pohádkové bytosti... /.

Hudební výchova: sluchové hry, hudební pohybové hry, hry s písničkami – dokončování písní, pohybové vyjádření, hra na tělo, rytmizace, hudební nástroje – obrázky nástrojů, hry, poslech písniček pro nejmenší + zpěv, rozlišování zvuků ze svého okolí.

Tělesná výchova: tělocvična - hod horním obloukem do koše, švihadla, žíněnky, kuželky, pobyt v přírodě /park, les/ - pohybové hry, míčové hry, překážkový běh, štafetové hry, chůze po kládách, dětské pohybové hry, stadion – běhy, skoky.

b) blok - Zima

Rozumová výchova: obrázky zimní přírody, třídění obrázků podle ročních období, zimní svátky – Vánoce, čert..., zimní sporty – druhy, lesní zvířata v zimě, ptáci, kteří u nás přezimují, a kteří odlétají, péče o ně, člověk – části těla, hra na doktora, osobní hygiena, co děláme pro zdraví, správná výživa.

Literární výchova: básničky a říkadla se zimní tematikou, pohádky, dramatizace pohádek, veršované pohádky.

Výtvarná výchova a pracovní činnosti: modelování, práce se slaným těstem, pečení cukroví, práce s alobalem, práce s přírodními materiály, práce s papírem, kreslení / sněhulák, čert, Mikuláš, cukroví, kapr, svícny, papírové ozdoby, zimní sporty... /.

Hudební výchova: vánoční písně a koledy, jejich poslech, písničky o zimě, hra na Orffovy dětské nástroje.

Tělesná výchova: zimní sporty – bobování, sáňkování, pohybové hry na sněhu, hod koulí na cíl, hod do dálky, soutěže na sněhu, tělocvična - švihadla, žíněnky, míče, cvičení na žebřinách, hry, soutěže.

c) blok - Jaro

Rozumová výchova: povolání – hra na řemesla, dopravní prostředky, zvířata v zoo, domácí zvířata – mláďata, užitek z domácích zvířat, dravci, roční období, změny v přírodě na jaře, hry dětí na jaře, jarní květiny, Velikonoce, ptáci, kteří se k nám vracejí z teplých krajín, čas - dny v týdnu, měsíce, hodiny.

Literární výchova: básničky o jaru, povídky o jaru, básničky o mamince, práce s časopisy, návštěva školní knihovny, soutěž v četbě.

Výtvarná výchova + pracovní činnosti: lepení, stříhání, vystřihování, barvení vajíček různými technikami, malování, koláže, práce s vlnou, origami, pečení - piškoty, želé / sněženky, bledule, slepička, kuřátko, zajíček, beránci, tulipán, vajíčka, stromy, pampelišky, šelky/.

Hudební výchova: jarní písničky, tanečky.

Tělesná výchova: stadion - jízda zručnosti na kole, skok v pytli, trojboj, běhy, tělocvična - skok vysoký, švihadla.

d) blok - Léto

Rozumová výchova: motýli, ryby, žáby /vývoj – pozorování/, brouci, luční kvítí, hry u vody, chování u vody, na Slunci / bezpečnost dětí/

Literární výchova: básničky o létu, povídky o létu, práce s časopisy, video

Výtvarná výchova a pracovní činnosti: malování, kreslení, koláže, herbář /luční kytky, rozkvetlá louka, slunečnice/

Hudební výchova: rozlišování zvuků ze svého okolí, písničky k létu (Svěrák, Uhlíř), hra na nástroje – vystoupení dětí, které navštěvují ZUŠ.

Tělesná výchova: stadion - atletika, pobyt v přírodě - hry dětí.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se prolínají všemi činnostmi zájmového vzdělávání.

Kompetence k učení

Vede žáka k učení s chutí, k dokončení práce, ke kladení otázek a hledání odpovědí, k hledání souvislostí, k propojení vědomostí a praktických činností.

Kompetence k řešení problému

Vede žáka k řešení situací, k vyhledávání logických postupů na základě vlastních zkušeností, k hledání různých cest řešení.

Kompetence komunikativní

Vede k ovládnutí verbální i neverbální komunikace, k výstižnému a přesnému vyjadřování, k využívání komunikačních prostředků, ke kultivovanému mluvenému projevu s vrstevníky, ale i dospělými.

Kompetence sociální a personální

Vede žáka k odpovědnosti za výsledky své práce, k ohleduplnosti, ke spolupráci ve skupině, zaujmutí role ve skupině, k rozpoznávání a odmítání patologických jevů.

Kompetence činnosti

Vede k plánování a organizování své práce, k uvědomování si svých práv a povinností, ale i práv druhých, k chápání historických a kulturních tradic, k pochopení ochrany životního prostředí.

Kompetence k trávení volného času

Vede k vhodnému využití volného času, k vhodnému výběru zájmových aktivit, k odmítnutí nevhodných volno-časových aktivit, k rozvoji organizované, ale i individuální zájmové činnosti.

Obsah zájmového vzdělávání – vzdělávací a výchovné oblasti

Činnost a výchovné působení vychovatelek v oddělení vychází z požadavků pedagogiky volného času – ovlivňování volného času, nabídka alternativních aktivit, nabídka pomůcek a her. Podstatný je požadavek dobrovolnosti, aktivity, požadavek seberealizace, zajímavosti a zájmovosti, pestrosti a přitažlivosti. Jde o naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé tematické celky:

Člověk a jeho svět

Místo, kde žijeme – poznávání nejbližšího okolí, organizace školy, družiny, určení významných objektů, jejich návštěvy, orientace v prostoru a čase, odhad vzdáleností, bezpečnost na cestě do školy, vycházkách, dopravní výchova – EMV.

Lidé kolem nás – osvojení zásad vhodného a společenského chování, tolerance, empatie, vzájemná úcta, komunikace slovní a mimo slovní, dodržování pravidel stolování,

předcházení šikaně, zařazení prvků mediální výchovy /co děti shlédly, slyšely, práce s časopisy/ - OSV, VDO, MKV.

Lidé a čas – budování a dodržování správného režimu dne, vytváření pravidel návyků, umět využít správně a účelně svůj volný čas – OSV.

Rozmanitosti přírody – vycházky a pobyty v přírodě, pozorování změn, určování, využití encyklopedií, následné výtvarné zpracování, péče o pokojové rostliny, ekologická výchova, ochrana přírody – EMV.

Jazyk a jazyková komunikace

Osvojování si jazyka v komunikaci při hrách, při práci s kamarády, práce s literárními díly – čtení, poslech, dramatizace pohádek, příběhů ze života dětí, rytmizace říkadel, motivační říkadla ke hrám a činnostem, rozvíjení schopností vypravovat své zážitky z prožitého dne, víkendu, rozvoj slovní zásoby, stolní společenské hry – OSV, MDV.

Matematika a její aplikace

Rozvíjení matematických a logických představ při společenských hrách, spojování teorie a praxe (čas, odhad vzdáleností, hmotnost)

Člověk a zdraví

Tělesná výchova – přispívání k rozvoji tělesné zdatnosti, otužování a sportovního chování, utváření zdravé soutěživosti, upevňování hygienických návyků.

Umění a kultura

Výtvarná výchova – osvojení estetiky – krásna, vnímání světa a okolí tvořivě, citlivě, umění se vyjádřit neverbálně pomocí linie, tvaru, barvy gesta, mimiky, vytváření vztahu k uměleckým dílům.

Hudební výchova – pěstování zájmu o hudbu, rozvíjet smysl pro rytmus, rozvíjet správnou výslovnost, vyjadřovací schopnosti, dýchání – OSV.

Člověk a svět práce

Pracovní činnost – seznamování dětí s různými pracovními technikami, rozvíjení zručnosti, představivosti a fantazie, rozvíjení sebeobslužné činnosti, dodržování pravidel hygieny a bezpečnosti při práci, vytváření a zafixování kultury, chování, stolování, oblékání, cestování – OSV.

Průřezová témata

Průřezová témata (osobnostní a sociální výchova, mediální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, environmentální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech) procházejí napříč vzdělávacími oblastmi umožňujícími propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

5.2 SWOT analýza

Na základě rešerší článků o školní družině jsem se rozhodla analyzovat ŠVP školní družiny při ZŠ a MŠ Zákupy pomocí SWOT analýzy, která zahrnuje hodnocení vnitřních (silné a slabé stránky) i vnějších podmínek (příležitosti a určitá rizika).

(<http://www.tydenik-skolstvi.cz/data/files/uvod-587.pdf>)

SILNÉ STRÁNKY <ul style="list-style-type: none">- Cíle vzdělávání- Příležitostné formy vzdělávání- Seznamování dětí s pracovními návyky a technikami- Vytváření pravidel- Přírodovědná a environmentální výchova	SLABÉ STRÁNKY <ul style="list-style-type: none">- Malý důraz na mezipředmětové vztahy- Nejsou rozpracována průřezová témata- Málo prostoru pro projekty dle zájmu dětí- Dělení činností na výchovy bez přesahu- Málo aktivit na spolupráci- Malá šance dětí pracovat s chybou, experimentovat, navrhnout řešení- Spolupráce s rodiči a širší veřejností
PŘÍLEŽITOSTI <ul style="list-style-type: none">- Úprava ŠVP pro ŠD- Programy na podporu činností navrhovaných dětmi (projekty)- Programy na podporu experimentů, problémových úkolů a tvořivosti- Programy na podporu spolupráce a rozvoje vztahu ve skupině- Rozpracování průřezových témat do ŠVP- Pořádání netradičních akcí v rámci školy (happening)- Spolupráce s rodiči a veřejností	OHROŽENÍ <ul style="list-style-type: none">- Plán je zaměřen na konkrétní celoroční hru a tak mají žáci každý rok stejné motivace činností a her anebo je třeba každý rok ŠVP měnit- Celoroční náplň ŠVP (celoroční hra) je zaměřena více na jednotlivce a soutěž než na spolupráci ve skupině- Nabídka aktivit dle jednotlivých výchov- Činnost školní družiny bude nenápaditá a nebude žáky zajímat

6. Vlastní program na rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku ve ŠD

6.1 Charakteristika a potřeby skupiny na základě pozorování

Oddělení družiny: 3. - 4. třída základní školy

Počet dětí: 15

Věk: 8-12let

Heterogenní skupina dětí (chlapci 7, dívky 8)

V tomto oddělení školní družiny převládá přátelská atmosféra. Děti se navzájem dobře znají, jsou samostatné a zvládají respektovat pokyny vychovatelky. Mezi dětmi jsou již v tomto věku vytvořeny menší přátelské skupinky (většinou dvojice), které si spolu dokáží hrát a spolupracovat. Mezi dětmi jsou i samotáři nebo děti, co mají občas problém s komunikací a soustředěností.

S dětmi se na začátku seznamují a postupně poznávají formou seznamovacích her. Na základě pozorování zjišťují nemalé rozdíly mezi dětmi - některé jsou stydlivé, jiné naopak průbojné se zájmem o hru, další upovídané nebo naopak nemluvné a samotářské.

Při herních činnostech se spokojují s prvním řešením, jsou málo iniciativní a problémové úkoly se snaží obcházet, nebo je vynechají. Často nejsou neschopné dotáhnout své nápady do konce. Pokud navrhne někdo řešení, ostatní již dále nehledají a jsou pasivní.

Zpozorované zvláštnosti u dětí:

4 chlapci (Jan, Jakub, Štěpán, Tomáš) – nadání technické, vnímaví a pozorní, samostatní, zájmy sportovní;

1 chlapec (Radim) – hodně upovídaný, tvořivý a nápaditý, občas roztržitý;

1 chlapec (Karel) – upovídaný, poruchy koncentrace, nedotahuje činnosti dokonce;

1 chlapec (Miloš) - pomalejší v chápání, samotář, jinak vnímavý;

4 dívky (Anička, Lucka, Adélka, Marie) – pozorné, soustředivé, aktivní, samostatné;

2 dívky (Jana, Julie) – nemluvné, stydlivé, jinak šikovné;

2 dívky (Mirka, Jitka) - méně pozorné, roztěkané, nedotahují činnosti do konce.

Na základě pozorování dětí, jejich vztahů, dovedností, aktivity a kreativity při různých činnostech jsem se rozhodla vytvořit program (formou her a cvičení metodami dramatické výchovy), který jim bude nápomocen v rozvoji tvořivosti.

6.2 Cíle programu na rozvoj tvořivosti

Hlavní cíl: rozvoj tvořivosti metodami dramatické výchovy

Dílčí cíle: 1/ soustředění a uvolnění

2/ dramatické vyjádření

3/ rozvoj komunikace

4/ rozvoj výtvarně tvořivého myšlení

5/ spolupráce

6.3 Návrh programu

Lekce 1. Poznáš kamaráda? Pondělí 13.5. 2013	Hry Co rád dělám Bang Co máme společného Reflexe (děti si posílají medvídka v kruhu a sdělují své pocity ze hry)	Organizátor: Leona Vobrová Vychovatelka: Attila Častulíková
Lekce 2. Hraj se svým kamarádem Úterý 14.5. 2013	Hry Roční období Ubohé malinké koťátko Reflexe (medvídek v kruhu)	Organizátor: Leona Vobrová Vychovatelka: Attila Častulíková
Lekce 3. Komunikuj Středa 15.5. 2013	Hry Abeceda Na řečníky Reflexe (medvídek v kruhu)	Organizátor: Leona Vobrová Vychovatelka: Attila Častulíková
Lekce 4. Výtvarně se vyjádři Čtvrtek 16.5. 2013	Hry Nedostatek tužek Hrátky s písničkou Reflexe (volná reflexe)	Organizátor: Leona Vobrová Vychovatelka: Attila Častulíková

7. Realizace programu

7.1 Lekce první – Poznáš kamaráda?

Cílem těchto her je vytvořit přátelskou atmosféru mezi dětmi, uvolnit jejich napětí, zbavit je ostychu a připravit tak podmínky pro další práci.

- **Co rád dělám**

Metoda: pantomima

Cíl: rozvoj myšlení a fantazie, navodit přátelskou atmosféru a zjistit zájmy dětí

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10-15 minut

Děti se v kruhu postupně představily svým jménem a k němu přidaly pantomimicky činnost, kterou mají rády a všichni ostatní hádali, jakou činnost předvádí. (př. Jmenuji se Anička a ráda... Anička předvede činnost čtení).

Vyhodnocení:

Více než polovina dětí úkol pochopila a měla hned připravené své představení. Méně chápavé děti byly v reakci pomalejší a po vlastním představení chvíli přemýšlely nad činností, kterou předvedou. Po menší mimické nápovědě vychovatelky však také zareagovaly a činnost vymyslely. Pouze dívka Jana (jedna ze stydlivých dívek) úkol nepředvedla, jelikož se hodně styděla, a tak jsme za ni nechali předvést úkol aktivní Aničkou, která se sama přihlásila.

➤ **Tvořivý úkol:** *Vymyslete obměnu této hry*

- Děti navrhly předvedení činnosti jiného kamaráda a ostatní hádali, kdo to je.

Reflexe (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém pak při posílání medvídky odpovídaly na otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?
- ✓ Co jste si pomocí hry uvědomili?
- ✓ Co nového jste se naučili nebo pochopili?

Děti v kruhu odpovídaly, co je napadlo, většinou sdělovaly své pocity stručně a jednoduše. Výjimkou byl stále upovídaný Radim, který nám sdělil dojmů více.

Příklady reflexí dětí:

Radim: „Mně se ta hra moc líbila, protože rád něco předvádím a baví mne to. Problém jsem neměl žádný, můj táta hraje v divadle a občas tam za ním chodím a sleduju, jak se hraje. A možná by mě bavilo být také hercem. Je to někdy legrace.“

Lucka: „Mne bavilo pozorovat ostatní a zjistila jsem, že není tak jednoduché uhodnout to, co předvádí druhý.“

Julie: „Mne to nevadilo, ale moc ráda se úplně nepředvádím.“

Vyhodnocení:

Tuto obměnu si vyzkoušely předvést všechny děti, a jelikož si už věděly rady z předchozí hry, bylo pro ně jednodušší předvést činnost, zvláště tu, kterou si dobře zapamatovaly. Také dívka, která se předtím styděla, tentokrát úkol předvedla.

• **1. Bang!**

Metoda: rozechřívací hra

Cíl: přimět děti rychle reagovat a myslet dopředu

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10-15 minut

Děti si stoupily do kroužku. Zvolil se jeden, který stál uprostřed. Ten se otáčel dokola a ruce měl sevřené do tvaru pistole. Jakmile ukázal na někoho v kroužku, ten si co nejrychleji dřepnul. Dva hráči vedle dřepícího na sebe namířili spojenýma rukama ve tvaru pistole a řekli co nejrychleji jméno druhého hráče. Ten, který řekl jméno dříve, v tomto duelu zvítězil a pokračoval ve hře. Hráč, jenž duel prohrál, opustil kruh a stal se divákem. Na konci, až zbyli poslední dva hráči, si tito stoupili zády k sobě. Vedoucí odříkával násobky dvou a hráči dělali krok dopředu. Jakmile však řekl jiné číslo než násobek dvou, hráči se proti sobě otočili a vystřelili na sebe jméno toho druhého. Ten, kdo byl rychlejší, stal se nejlepším pistolníkem.

Vyhodnocení:

Tato hra byla pro začátek vhodně zvolená. Děti motivovala rolí střelce v kruhu. Bylo zde znát, že některé (zvláště ti vnímavější) děti jsou pohotovější a dokáží rychle zareagovat a dopředu si připravit, která dvě jména by mohly říkat. Některé pochopily pravidla správně až v průběhu hry.

➤ **Tvořivý úkol:** *Hru zahrajte znovu s jiným postavením střelce v kruhu*

- Děti vymyslely postavení střelce při otáčení na jedné noze a hru tak zahrály znovu.

Reflexe (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, v němž pak při posílání medvídky odpovídaly na otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili? Cítili jste se lépe být v kruhu, nebo v pozici střelce?
- ✓ Co vám dělalo problém, nebo nedělalo?
- ✓ Co jste si při hře uvědomili?
- ✓ Co vám hra přinesla?

Reakce u vnímavých dětí byly hodně zajímavé, některé mne dost překvapily, co si hrou uvědomovaly.

Příklady reflexí dětí:

Miloš: „Na mne byla hra moc rychlá, ale jinak mne to bavilo. Problém mi dělalo udržet se déle na jedné noze, a tím jsem si uvědomil, jak je to těžké pro člověka, který tu nohu nemá doopravdy a já jsem si to teď mohl vyzkoušet jen jako.“

Adélka: „Mne také napadlo, jak je to těžké v životě mít jen jednu nohu. Pozice střelce mi moc nevyhovovala, více mne bavilo být v kruhu a naučilo mne to více předvídat.“

Karel: „Mne střílení bavilo víc, v kruhu se muselo moc přemýšlet.“

Vyhodnocení:

Hra v této obměně byla zajímavě zvolená, jelikož se střelec musel soustředit na otáčení pouze na jedné noze, což byla náročnější pozice. Nechala jsem střelce vyzkoušet ještě variantu stání na druhé (levé) noze, což byl úkol ještě složitější, ale všichni si s ním nakonec poradili.

• **Co máme společného**

Metoda: pantomima

Cíl: dozvědět se o ostatních více a všimnout si společných věcí nebo zájmů

Prostředí: venku

Doba trvání: 10minut

Úkolem dětí bylo bez mluvení najít toho, s kým mají alespoň tři věci společné (např. stejnou barvu očí, jsou stejně velcí a oba mají rádi vanilkovou zmrzlinu).

Vyhodnocení:

Děti si rychle našly mezi sebou dvojice. Jelikož se z družiny dobře znaly, tak o sobě dost věcí věděly (kluci si všímali, co má kdo na sobě, ukazovali si, kdo má stejnou

barvu oblečení, obrázek na tričku,... děvčata si více všímala detailů - barva a střih vlasů, barva očí, druh oblečení,...).

➤ **Tvořivý úkol:** Hledání dvojic v jiné variantě

- Nejdříve si děti nevěděly s obměnou rady, tak jsem jim poradila, že mohou mezi sebou hledat společné zájmy, názory, přání apod.

Reflexe (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém pak při posílání medvídka odpovídaly na otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?
- ✓ Co jste si pomocí hry uvědomili?
- ✓ Co nového jste se dozvěděli?

Příklady reflexí dětí:

Jakub: „První varianta byla jednoduchá, stačilo pozorovat, s kým mám stejné oblečení, s Karlem máme stejné hnědé oči i vlasy a zrovna jsme měli oba stejnou barvu trička. U zájmů to bylo těžší. Věděl jsem jen, že chodím na fotbal s Tomášem, ale pak jsem se aspoň dozvěděl něco nového o kamarádech, když jsem zjišťoval dál, co koho baví.“

Julka: „První úkol jsme zvládla hravě, nemusela jsem se nikoho ptát, viděla jsem, že Anička má stejně vlnité vlasy jako já a modré oči. A také měla světlé tenisky jako já, tak jsme se snadno našly. V druhém úkolu se mi zdálo těžší zjistit, co máme společného, jen to, že s Milošem chodíme společně na keramiku a pak jsem dál nevěděla.“

Vyhodnocení:

Tím, že se děti mezi sebou dobře znaly, byl tento úkol pro ně opět snadný. Například se spojili chlapci, kteří společně hrají fotbal, nebo jiní - docházející na stejný kroužek, ti, co mají rádi stejnou muziku apod.

7.2 Lekce druhá - Hraj se svým kamarádem

- **Roční období**

Metoda: pantomima, hraní rolí

Cíl: vyjádřit děj vybrané činnosti

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 20 minut

Děti jsem rozdělila do skupin dle jejich počtu, aby nám vyšly čtyři skupiny (na každé období jedna skupina po třech dětech). Skupiny pak formou hádanky předváděly činnosti typické pro roční období.

Příklady:

Jaro – rytí záhonků, práce na zahrádce, hraní kuliček,...

Léto - plavání, plážový volejbal, opalování,...

Podzim – pouštění draků, opadávání listů ze stromů,...

Zima - sáňkování, stavění sněhuláka, odhazování sněhu,...

Děti měly čas na přípravu (5minut) a ve skupině si vybraly nebo vymyslely nějakou činnost, rozdělily role a dohodly, jak činnost předvedou.

Jaro - první skupina předváděla činnost:

Práci na zahrádce - jeden ze skupiny pracoval s motykou - připravoval zahrádku k zasetí zeleninky pro dalšího člena skupiny, který zaséval a třetí ze skupiny stejné místo jako zaléval, aby rostlinka dobře rostla.

Vyhodnocení:

Skupinka měla činnost moc hezky promyšlenou a připravenou. Ve skupině děti vzájemně spolupracovaly a činnost byla rozpoznatelná, takže ostatní děti většinou hned reagovaly a poznaly, co skupina předvádí.

Léto – druhá skupina předváděla činnost:

Koupání ve vodě - jeden ze skupiny naznačoval plavání a další dva na sebe „jako cákali vodu“.

Vyhodnocení:

Tato činnost byla jednoduše předvedena a také rozpoznatelná s rychlými reakcemi dětí.

Podzim – třetí skupina předváděla činnost:

Pouštění draků - každé z dětí mělo „jako“ v ruce provázek, drželo jej nahoře a pobíhalo s ním po lince.

Vyhodnocení:

Činnost byla opět dobře rozpoznatelná a děti správně a rychle reagovaly.

Zima – čtvrtá skupina předváděla činnost:

Zdobení vánočního stromčku – holčičky měly představu stromčku vytvořenou jedním z děvčat a druhé dvě kolem něho chodily a „jako ho zdobily“.

Vyhodnocení:

Tato činnost byla zajímavě zvolená i předvedená, ale těžko rozpoznatelná a nikdo nepoznal, co holčičky předvádějí, ač tuto činnost předvedly ještě dvakrát. Děti se snažily co nejlépe děj vyjádřit, ale ani vychovatelky nepoznaly, co děvčata předvádějí. Po několika pokusech nám to skupina prozradila. Byla to jejich jednoduchá představa vánoc, avšak nerozpoznatelná pro ostatní.

Tato hra obsahovala mnoho tvořivých prvků, proto jsem tentokrát tvořivý úkol zadávat nemusela.

Reflexe: (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém pak pomocí medvídky odpovídaly na otevřené otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?
- ✓ Co jste si pomocí hry uvědomili?
- ✓ Bylo těžké uhodnout předvádění děje ostatních?

Příklady reflexí:

Štěpán: „Neměl jsem problém s předváděním. Hned jsme ve skupině věděli, co v létě nejraději provádíme a rozdělili jsme si role, co kdo bude předvádět. Jen je někdy těžké uhodnout, co ostatní předvádějí, když to nevíme.“

Jana: „Mně vyhovovalo ukazovat, že pouštím draka, protože to dělali i ostatní. Kdybych měla předvádět něco složitějšího, tak bych s tím asi měla problém.“

Radim: „Mne předvádění baví nejvíce, takže jsem neměl žádný problém a hru jsem si užil.“

- **Ubohé malinké koťátko**

Metoda: hra v roli, zvuková etuda

Cíl: vyjádření zvířat zvukem, sebeovládání

Prostředí: třída školní družiny

Doba trvání: 15minut

Vybral se jeden hráč, který na začátku hrál roli ubohého malého koťátka. Koťátko si dřeplo na zem a třikrát srdceryvně zamňoukalo. Ke koťátku pak přistoupil první hráč (předem určený), pohladil koťátko po hlavě a řekl: „ubohé malé koťátko“. Pokud se dokázal ovládnout, odstoupil, koťátko zase zamňoukalo a přistoupil k němu další hráč. Kdo neudržel kamennou tvář, usmál se, nebo jinak projevil, tak si poté vyměnil s koťátkem roli.

Vyhodnocení:

U této hry některé děti dokázaly bez pochyby udržet kamennou tvář a nijak se ani nepousmát. Několik dětí však rozesmálo už jen samotné přistoupení ke koťátku, jakoby už dopředu věděly, že se neudrží a rozesmějí. Musela jsem ale zasáhnout v okamžiku, kdy u hry začaly děti dělat hlouposti a předvádět se.

➤ **Tvořivý úkol:** Vymyslete podobnou hru, kde se objeví zvuky

- Děti napadlo zahrát si zvukovou hádanku. Napsali jsme na papírky druhy zvířat a každý si jeden lístek vylosoval a následně předvedl jako zvukovou hádanku.

Reflexe: (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém při posílání medvídky odpovídaly na otevřené otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?
- ✓ Co vás na ní bavilo/nebavilo?
- ✓ Dělalo vám problém uhodnout, co ostatní předvádějí?

Příklady reflexí:

Radim: „Nejvíce jsem si užil předvádění opice. Byl to snadný úkol pro mě a líbilo se mi, že jsem pobavil i ostatní.“

Karel: „Dělalo mi problém poznat některá zvířata podle zvuku, poznal jsem většinou, až když se zvíře předvedlo.“

Adélka: „My jezdíme často s rodiči do zoo a zvířata mám hodně ráda, tak většinou i jejich zvuky poznám. Proto mi to nedělalo problém a poznala jsem skoro všechny.“

Vyhodnocení:

Děti mne překvapily svým nápadem se zvukovou hádankou, a tak jsme hru vyzkoušeli. Nebyl to ovšem tak jednoduchý úkol, jak zprvu vypadal. Některá zvířata (jako třeba slon) byla po zvuku těžko rozpoznatelná, proto jsem dětem navrhla, aby dané zvíře ještě pohybově předvedly. Poté byl úkol snazší a navíc s větším prožitkem ze hry.

7.3 Lekce třetí – Komunikuj

- **Abeceda**

Metoda: improvizace, pantomima

Cíl: komunikační dovednosti - vyzkoušet si pracovat s různým výrazem

Prostředí: třída školní družiny

Doba trvání: 10 minut

Úkolem dětí bylo přednést abecedu. Důležité bylo ale její vyjádření - buď jako tragédie, komedie, reportáž z fotbalového utkání, pohádku atd. Při hře se nepoužilo jiných slov, jen se předříkávaly hlásky abecedy. Hráč je mohl opakovat tolikrát, kolikrát uznal za vhodné. Výraz měl být co nejdramatičtější.

Vyhodnocení:

Děti používaly různých druhů výrazu. Některé se styděly a nevěděly, jak začít, tak jsme poradily, co by mohly zkusit. Děti použily různé výrazy, např. ospalým způsobem, veselým nebo smutným. Zajímavý byl u jedné holčičky přednes se škytáním, nebo dokonce zpívání podle melodie písničky „Kočka leze dírou“.

➤ **Tvořivý úkol:** Jak by vás napadlo hru vyzkoušet jinak?

- Děti napadlo abecedu jmenovat pozpátku, což byl dobrý nápad, ale realizace už těžší. A tak jsem pro zjednodušení písmena abecedy pozpátku vypsala na papír a děti mohly odříkávat z něj.

Reflexe: (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém při posílání medvídky odpovídaly na otevřené otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?

Příklady reflexí: (medvídek v kruhu)

Marie: „Zkusila jsem odříkat abecedu smutečně, ale tak jednoduché to zas nebylo. Byl problém to odříkat najednou, tak jsem odříkala po částech a šlo to lépe. A pozpátku to bylo ještě horší.“

Adélka: „Abecedu jsem v prvním případě zazpívala, ale pozpátku to už bylo těžší.“

Vyhodnocení:

Tady jsem čekala, že bude trochu problém, i když se nabízelo abecedu odříkat pozpátku, ale i tak si s ním (někdy s pomocí vychovatelky) děti poradily.

● Na řečníky

Metoda: hra v roli, improvizace

Cíl: vyzkoušet si práci řečníka - moderátora, schopnost improvizovat

Prostředí: třída školní družiny

Pomůcky: lístečky s tématy k losování

Doba trvání: 20 minut

Měla jsem připravené malé lístečky s tématy (o nichž se dá něco povídat a více rozvést), které jsem vložila do obálky k losování. Témat jsem připravila více, než byl počet dětí, pokud by chtěl někdo losovat téma navíc.

Děti si vylosovaly postupně jedno téma a měly čas na přípravu. Jejich úkolem bylo mluvit minutu na dané téma, neopakovat se a říkat smysluplné věci.

(Např. téma: Růže – povíte: co to je, kde roste, kolik asi stojí v květinářství, jaké může mít barvy, atd.)

Reflexe: (medvídek v kruhu)

Děti vytvořily kruh, ve kterém při posílání medvídku odpovídaly na otevřené otázky:

- ✓ Jak jste se při hře cítili?
- ✓ Co vám dělalo problémy, nebo naopak nedělalo?
- ✓ Co vás na ní bavilo/nebavilo?
- ✓ Co jste si při hře uvědomili?

Příklady reflexí:

Anička: „Měla jsem téma „moře“ a hned mě napadala spousta věcí, protože jsem u moře s rodiči byla, ale pak jsem se najednou zastavila a nevěděla, co povídat dál. Tak jsem si uvědomila, jak je vlastně práce řečníků těžká a že je dobré si to povídání pořádně dopředu promyslet.“

Štěpán: „Já jsem si vylosoval téma „jahody“, a tak jsem si v klidu promýšlel, co vše o jahodách vím, vlastně jak teprve rostou, zrají, jak vypadají a k čemu se dále dají použít. A pak už to nebyl problém, ale jen tak bez promyšlení bych to asi nedal.“

Vyhodnocení:

Tato hra děti hodně zaujala a udivilo mne, že se po chvíli hlásilo několik dětí, které chtějí povídat. Úkol se zdál zpočátku jednoduchý a děti si myslely, že danou věc znají a dokáží o ní mluvit. Po jedné, dvou větách se však většinou zasekly a nevěděly jak dál, tak jsme jim malou nápovědou pomohly. Výjimkou byli dva chlapci, kteří si úkol správně promysleli a dokázali pak souvisleji mluvit. Důležité bylo připravit si v hlavě více vědomostí v souvislých větách a ty potom správně a souvisle přednést.

- **Tvořivý úkol** – Zde se nabízelo vyzkoušet stejnou hru formou improvizace, a tak jsem dětem zadala úkol:
- Budeme losovat znovu lísteček s tématem a každý se pokusí hned odpovídat stejným způsobem (bez promyšlení).

Příklady reflexí: (medvídek v kruhu – stejné otázky)

Tomáš: „Nejdříve se mi zdálo jednoduché mluvit o kaštanu, ale po chvíli jsem zjistil, že nevím, co dál říkat. Ale pak, když sem se znovu zamyslel, tak to zase šlo. No, musí se to člověk asi naučit - takhle mluvit z hlavy. Tak to zkusím doma trénovat.“

Jitka: „Mne nenapadalo, co vše bych o jablku měla říkat, ale když mi paní vychovatelka napověděla, tak už jsem věděla a sama pak pokračovala.“

Vyhodnocení:

Zde byl už problém zvláště u dětí s poruchami koncentrace, a tak jsme dětem více pomáhaly. Nejlépe si s úkolem poradil Štěpán, který neměl problém ani v prvním případě. I ty upovídané děti měly snahu říci co nejrychleji to, co o tématu vědí, ale ve výsledku chyběl systém. Proto bych tuto hru s obměnou volila příště u starších dětí. Děti si zde ale aspoň vyzkoušely roli moderátora, aby pochopily, že není tak jednoduché mluvit bez přípravy.

7.4 Lekce čtvrtá - Výtvarně se vyjádří

● Nedostatek tužek

Metoda: kresba s improvizací

Cíl: spolupráce dětí ve dvojici, vzájemná dohoda a společná příprava

Prostředí: třída školní družiny

Pomůcky: papíry, tužky, pastelky

Děti vytvořily dvojice a do každé dvojice obdržely jeden papír a jednu tužku. Jejich úkolem bylo pomocí jedné tužky nakreslit společně obrázek, napsat jeho název a pod svůj výtvar se podepsat. Poté měly promyslet společně úkol a od chvíle, kdy byla hra zahájena, nesměly mluvit.

Podmínka: Oba stále drží tužku (nelze tedy provozovat variantu “chvíli já, chvíli on“)!

Reflexe s představením obrázku:

Po této hře jsme společně všechny obrázky dětí ohodnotily pomocí volné reflexe. Každá dvojice s obrázkem vždy předstoupila a prozradila, jak si s tímto úkolem poradila: zda jeden z dvojice druhého více vedl, nebo byla kresba spontánní, nebo jak se vzájemně domluvily před daným úkolem. Dobrým znamením bylo, že se zde nikdo nedohadoval a výtvaru si děti cenily jako společné práce.

Příklady reflexí:

Jakub: „S Tomášem jsme kreslili společně tužkou ponorku a chvíli napadlo mě, co zrovna namalovat, tak se Tomáš spíš přidržoval tužky, ale detaily pak šly více Tomovi, tak jsem to nechal na něm.“

Marie: „My jsme malovaly s Adél tučňáka a celou dobu jedním tahem společně. Šlo nám to dobře a byla to zábava.“

Vyhodnocení:

Při této hře byly děti zapálené do tvorby a opravdu zarytě mlčely. Bylo docíleno vzájemné spolupráce a zajímavých nápadů. Děti, které měly problém dotáhnout věci do konce, u této hry naopak pracovaly intenzivně a obrázek je nutilo dokončit i společné úsilí.

Také si uvědomily, že se musí vzájemně tolerovat. Výtvary byly různé – od technických obrázků (např. ponorky) po obrázek s dějem (kde např. „vodník chytil rybku“). Některé použily obyčejné tužky, jiné i barevnou pastelku.

➤ **Tvořivý úkol:** Co by vás děti napadlo s obrázkem tvořivě provést?

- Děti napadlo, že by si obrázek mohly domalovat a barevně dotvořit opět společně.

Vyhodnocení:

Bylo vidět, že děti dokáží u práce spolu komunikovat i neverbálně a případně si poradit s problémem, proto se u hry nikdo ani nedohadoval, což mne mile překvapilo.

• **Hrátky s písničkou**

Metoda: kresba s improvizací, dramatická etuda

Cíl: rozvoj tvořivosti a myšlení

Prostředí: třída školní družiny

Pomůcky: papíry, tužky, pastelky

Úkol: Společně jsme zazpívali písničku „Travička zelená“ a pak se děti pokusily její děj namalovat.

Dále jsem se ptala se na otázky:

„Co vše je zelené?“ (Děti napsaly k obrázku, co může mít zelenou barvu.)

Po domalování obrázku jsme společně zazpívali další písničku, a to: „Skákal pes“ a děti pokračovaly v malování děje další písničky do svého obrázku.

Reflexe: Ptala jsem se pomocí medvídky postupně děti k obrázku:

- ✓ Patří zelená barva mezi tvé oblíbené? Pokud ne, tak která jiná je tvá oblíbená a proč?
- ✓ Bylo jednoduché namalovat děj písniček?

Příklady reflexí:

Julie: „Já mám ráda zelenou barvu, je uklidňující. Trochu mi dělalo problém namalovat psa, tráva byla jednoduchá.“

Vyhodnocení:

Bylo zajímavé, že děti různě pojaly děje písničky a každý namaloval trávu jiným způsobem (někdo naležato, jiný krátkými čarami, někdo zas využil k vymalování celé plochy). Malování psa bylo pro děti těžším úkolem, ale i tak si s ním poradily a vyjádřily děj po svém (např. pes skákal přes trávu, kterou už namalovaly, nebo někdo domaloval i oves).

- **Tvořivý úkol na závěr:**
- ***Ve skupině společně vymyslet příběh, nakreslit jeho děj na papír a předvést jako scénku ve skupině podle pozic na obrázku***

Proběhlo rozdělení do skupin, kde každá ze skupin nakreslila na papír činnost, kterou budou předvádět. Děti se společně domluvily, že budou předvádět „co dělá rodina“.

Každé z dětí vytvářelo činnost jednoho člena rodiny. První skupina nakreslila a předvedla domácí činnosti, druhá činnosti zahradní, třetí si vymyslela výlet na kole a čtvrtá činnost pracovní. Ostatní děti měly uhodnout, co kdo dělá a jak nazvat celý výjev.

První skupina – domácí atmosféra (maminka vaří, tatínek čte noviny, děti si malují)

Druhá skupina – zahradní činnosti (maminka upravuje záhon, tatínek seká trávu, děti si hrají na houpačce a pískovišti)

Třetí skupina – výlet na kole a částečně vlakem (všichni šlapou na kole, nejmenší dítě sedí na sedačce u tatínka – sesednou z kola, přijíždí vlak, dají kola do vlaku, pak vystoupí a pokračují jízdou na kole)

Čtvrtá skupina – pracovní činnosti všech (tatínek dřevorubec, maminka doma s dítětem, druhé dítě se ve škole učí)

Vyhodnocení:

Splnění tohoto úkolu mne mile překvapilo. Obrázky děj správně naznačovaly. Děti si samostatně rozdělovaly role a dokázaly již při předvádění lépe improvizovat. Zajímavě zvolená byla scénka výletu na kole, kde bylo těžké tento děj uhodnout. Proto jsem nechala skupinu předvést děj znovu i se zvuky. Tam už každý poznal, že se jedná o spojení výletu s vlakem.

8. Zhodnocení programu na rozvoj a podporu tvořivosti

8.1 Hodnocení z hlediska lektora

Vytyčení hlavního cíle rozvoje tvořivosti jsem dosahovala:

- zadáváním problémových úkolů, které navozovaly aktivizující činnost
- výběrem činností a her za účelem prožitku
- zařazením vybraných metod a technik DV (např. improvizčních cvičení)
- samostatnou činností dětí podpořenou komentáři či nápady
- možností vyjádřit se
- podporou nápadů a experimentů dětí

Ostatních cílů jsem dosahovala:

- zařazením zahřívacích her a cvičení k uvolnění napětí a odstranění zábran
- pomocí pohybových her k podpoře aktivity
- cvičením komunikativních dovedností
- rozmanitostí výtvarně – tvořivých činností
- výběrem kontaktních her k vytvoření spolupráce

8.2 Hodnocení z hlediska fungování skupiny

Děti mezi sebou postupně lépe komunikovaly a více spolupracovaly. Do všech her se zapojovaly s radostí a chutí. Jelikož většinu her děti neznaly, bylo pro ně velkou motivací si něco nového vyzkoušet. Starší děti byly schopné úkoly předvést samy, těm mladším jsem občas pomohla malou ukázkou nebo náповědou. Byla jsem spokojená s výsledky dětí, jejich spoluprací ve skupině a ochotou pomáhat si navzájem.

Přínosem byl pak samotný prožitek ze hry a radost z výsledků.

Děti se pomocí her naučily vstupovat do různých rolí a vnímat role ostatních.

Postupně získávaly také více komunikativních zkušeností a jejich reflexe se stávaly dokonalejší.

Mezi dětmi nedocházelo k žádným konfliktům, naopak se vzájemně respektovaly.

Ocenila jsem také schopnost pochvaly a pomoci ve skupině, vzájemné tolerance nebo prosazení svého názoru.

K tvořivým úkolům se po počátečním ostychu začaly hlásit všechny děti a naučily se pracovat bez studu.

8.3 Hodnocení z hlediska dětí

Po každé hře jsme zahájili reflexi v kruhu a rozebrali, jak byla hra provedena, zda se dětem líbila, případně co by udělali jinak, co nového jim hra přinesla,... a každý mohl o svých pocitech při posílání plyšového medvídky, pokud ho zrovna dostal do ruky (aby se děti nepřekřikovaly). Byly zde i dvě holčičky, které se styděly mluvit, proto jsme je nijak nenutili a nechali vyjádřit, pokud budou chtít. Medvídek byl posílán dál těm, kteří naopak mluvit chtěli. Děti měly i nápady, jak některé hry trochu obměnit, a tak jsme si je vyzkoušely, znovu rozebraly v reflexi a všichni byly spokojeni. Formou tvořivých úkolů měly velký prostor svoji nápaditost a tvořivost použít a následně vyjádřit v reflexi a následné diskusi.

8.4 Jak hodnotím sebe jako lektora

Velmi důležité bylo mít hry dopředu připravené a myslet i na možné nejasnosti při plnění úkolů, (což bylo pro mne i dobrou praxí). Důležité bylo také správné vysvětlení pravidel, což se dalo hned poznat při rozběhu hry. Uvědomila jsem si, že je dobré, když v některých případech určitou hru uvedu sama příkladem pro vyloučení zbytečných nejasností, což jsem v jednom případě neudělala a při samotné hře to bylo znát. Bylo to pro mne ponaučení pro uvádění her pro další práci s dětmi.

Měla jsem v každé lekci připraveno i více her, aby nevznikla časová prodleva. Většinou jsem ale nechala děti po jedné nebo dvou hrách odpočinout a volně si hrát, jelikož v odpoledních hodinách, navíc po školním vyučování, je pro ně těžké udržet delší dobu pozornost.

Často jsem musela improvizovat a být empatická k náladám dětí a k celkovému naladění skupiny.

ZÁVĚR

Tématem mojí práce byl rozvoj tvořivosti ve školní družině metodami dramatické výchovy. Ve svém programu jsem použila rozdělení her do čtyř na sebe navazujících lekcí, kde jsem postupovala od jednoduchých úkolů ke složitějším. Tento program jsem si ověřila s dětmi 3. - 4. tříd školní družiny při Základní škole v Zákupcích.

V programu jsem využila jednoduché hry pohybové, dramatické, výtvarné i s komunikativními prvky, vždy s dalším tvořivým úkolem, kde hlavní téma - **tvořivost** - bylo zakomponováno.

Hlavního cíle rozvoje tvořivosti jsem chtěla dosáhnout zejména tím, že jsem dětem zadávala problémové úkoly, které přinášely aktivizující činnost. Proces kreativity obsahoval tři části – aktivitu, tvořivost a samostatnost.

Vybírala jsem záměrně úkoly, ze kterých děti získávaly prožitek z navozené situace. Byly to různé hry a cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění napomáhající dětem odstranit zábrany a napětí. Obsahem byly hry dramatické, pohybové a výtvarné.

Pomocí kontaktních her a scének bylo dosaženo vzájemné spolupráce mezi dětmi, podařilo se také podpořit komunikativní schopnosti, zejména cvičením na bohatost a plynulost řeči pomocí her s verbálními prvky. Výtvarnými hrami byla podpořena spolupráce a tvořivost.

Hlavní metodou byly, jak už jsem se zmínila výše dramatické hry. Zařadila jsem např. improvizaci, pantomimu, hraní rolí atd. Děti jsem nechala samostatně tvořit, a pokud nastal problém, podporovala je komentáři a nápady k aktivitě.

Při plnění samostatných tvořivých úkolů měly děti možnost se jednotlivě vyjádřit a svými nápady obohatit pojetí nového úkolu ve skupině.

Skupina jako celek spolu dokázala vytvářet harmonickou spolupráci. Do všech her se děti zapojovaly s radostí a chutí. Většina her pro ně byla nová, a proto bylo velkou motivací si něco nového vyzkoušet. Starší děti většinou pochopily smysl her hned, těm mladším jsem někdy předvedla krátkou ukázkou, aby smysl hry lépe pochopily. Bylo zajímavé sledovat u dětí jejich soutěživost, spolupráci a radost z výsledků. Důležitý byl samotný prožitek ze hry.

Formou hry se děti učily vstupovat do různých rolí a vnímat role ostatních a získávaly zkušenosti komunikativní i jiné.

Z hlediska sociálního učení jsem ocenila zejména u starších dětí schopnost pochválit ve skupině druhé a pomáhat jim, pokud bylo třeba. A u těch mladších zase umět požádat o pomoc, pokud si s nějakým řešením nevěděly rady. Děti se vzájemně mezi sebou učily formou imitačního chování, kde méně zkušené děti napodobovaly ty zkušenější a chápavější. Někteří jedinci dokázali ve skupině vést ostatní a prosadit si svůj názor a jiní zase tento názor odvrátit a prosadit si svůj. Ale ani v takových případech nedocházelo ke konfliktům mezi dětmi a vždy se i malý konflikt dokázal vyřešit.

V průběhu programu jsem pozorovala, že tvořivost, nápaditost a samostatnost dětí postupně rostla díky tvořivým úkolům, které vyžadovaly jejich iniciativu a kreativitu.

Vlastní zkušeností jsem dospěla k závěru, že je důležité dát dětem prostor pro vlastní kreativní nápady a nechat je pracovat s problémovými úkoly.

Jsem velmi ráda, že jsem si mohla díky této bakalářské práci tento způsob práce s dětmi vyzkoušet a ráda v něm budu pokračovat při své práci vychovatelky ve školní družině.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Balková, K.: *Náměty pro školní družinu*. 2.vyd. Praha: Portál, 2010. 152. s. ISBN 978-80-7367-802-9

Dacey, J. S., Lennon, K. H.: *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

Hájek, B., Pávková, J. a kolektiv: *Školní družina*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7367-268-3

Hlavsa, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 189 s.

Holeyšovská, A.: *Zájmová činnost ve školní družině*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 232 s. ISBN 978-80-7367-586-8

Klimeš, L.: *Slovník cizích slov*. 3. vyd. Praha: Mír: 1986. ISBN 1-54-13/3b

Koťátková a kol., S.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: 1998. ISBN 80-7184-756-9

Langmaier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: 1998. ISBN 80-901660-3-2

Marušák, R., Králová, O., Rodrigézová, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4

Morganová, N., Saxtonová, J.: *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4

Pávková, J., Pavlíková, A., Hájek, B.: *Výchovné a vzdělávací činnosti v době mimo vyučování*. In *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. Kapitola 4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – část C, VÚP Praha 2007. dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21592>)

Svobodová, E., Svejsová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

Internetové zdroje:

WIKIPEDIA – *otevřená encyklopedie* [online]. Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvořivost>

Rozvíjení tvořivosti (psychologie vyučování) [online] dostupné z:

http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html

HOUŠKA, T., 2007 – Psychologie učení - Tvořivost [online]. 08. 02. 2007, Dostupné z:

<http://mojeskola.net/skolahrou/page0013.php>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – fotodokumentace programu

Příloha 2 – Dramatická výchova v RVP pro základní vzdělávání

Příloha 1



Hra: Bang!



Hra: Roční období (Skupina předvádí zdobení vánočního stroměčku)



Hra: Roční období (chlapec předvádí pouštění draků)



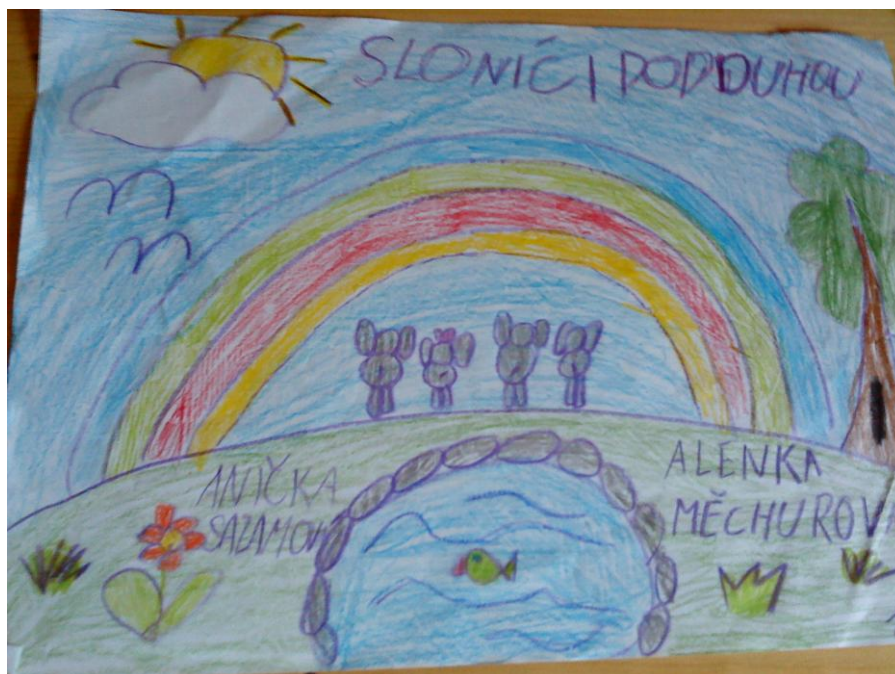
Kreslení ve dvojici jednou tužkou bez mluvení - chlapci



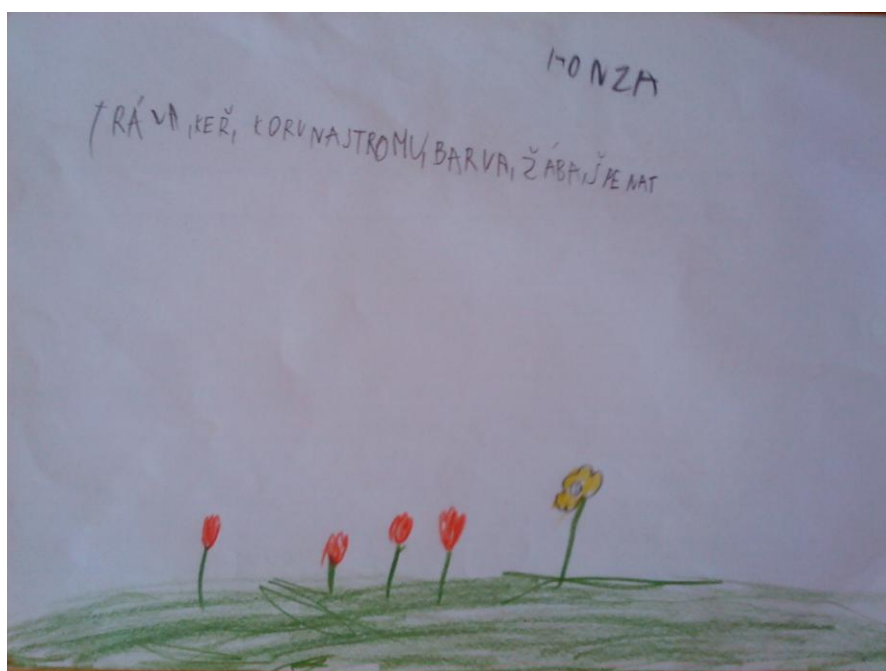
Kreslení ve dvojici jednou tužkou bez mluvení - dívky



Prezentace obrázků s reflexí



Výsledný obrázek (-viz předchozí foto) – poté i vybarvený



Obrázek Honzíka – Hrátky s písničkou: „Travička zelená“

Příloha 2

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)*

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*
- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat*
- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav*
- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy*

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava
- **sociálně komunikační dovednosti** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **typová postava** – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové následnosti
- **inscenační prostředky a postupy** – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **základní divadelní druhy** – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

Očekávané výstupy - 2. stupeň

žák

- *uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla*
- *propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých*
- *rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí*
- *prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou*
- *přístupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku*
- *rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu*

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace
- **sociálně komunikační dovednosti** – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **práce na postavě** – charakter, motivace, vztahy
- **konflikt jako základ dramatické situace** – řešení konfliktu jednáním postav
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy
- **inscenační tvorba** – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace
- **základní dramatické žánry** – komedie, tragedie, drama
- **základní divadelní druhy** – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **vybrané etapy a typy světového a českého divadla**
- **výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby**

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)